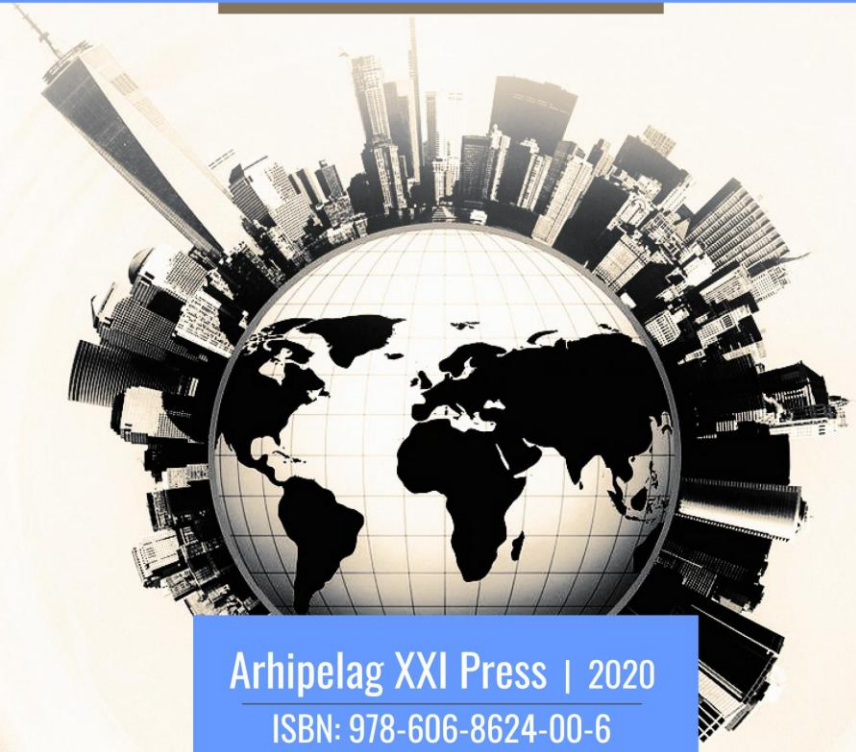
Iulian Boldea
Cornel Sigmirean
Dumitru-Mircea Buda
(Editors)

Paths of Communication in Postmodernity

COMMUNICATION, EDUCATION SCIENCES, PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY



Arhipelag XXI Press | 2020
ISBN: 978-606-8624-00-6

Date: 24-25 October 2020

Location: „DIMITRIE CANTEMIR" University, Tîrgu Mureș

PATHS OF COMMUNICATION IN POSTMODERNITY
Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology

ISBN: 978-606-8624-00-6

Edited by:
The Alpha Institute for Multicultural Studies
Moldovei Street, 8
540522, Tîrgu Mureș, România
Tel./fax: +40-744-511546
Email: iulian.boldea@gmail.com
Published by:
"Arhipelag XXI" Press, Tîrgu Mureş, 2020
Tîrgu Mureş, România
Email: tehnoredactare.cci@gmail.com

Contents

THE MULTIDIMENSIONALITY OF TEENAGE IDENTITY WITHIN THE DUALITY OF THE NETWORK SOCIETY

Corina-Maricica Seserman, Daniela Cojocaru

PhD Student, Prof. PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi 8

MYTHOLOGICAL ASPECTS IN ADVERTISING

Odette Arhip, Cristian Arhip

Prof. PhD, Ecological University of Bucharest, Assist. Prof., PhD, University of Medicine and Pharmacy „Gr. T. Popa"of Iași 16

DIDACTIC APPROACH TO COMMUNICATION SKILLS IN STUDENTS

Doina David

Assoc. Prof, PhD, „Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureş 23

COMMUNICATION COMPETENCE VS. CULTURAL COMPETENCE IN TEACHING SOCIO-HUMAN SCIENCES

Doina David

Assoc. Prof, PhD, „Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureş 29

EXPLORING THE BENEFITS OF STUDYING ENGLISH LANGUAGE IN MEDICAL SCHOOLS

Laura Ioana Leon

Assoc. Prof, PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy Iaşi 36

ONLINE COMMUNICATION AND ITS CHALLENGES IN INITIAL TRAINING OF PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Angelica Hobjilă

Assoc. Prof, PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi 41

MANAGEMENT OF PAIN ADN POST-TRAUMATIC WITH HYPNOTHERAPY

Angela Bogluț

Assoc. Prof, PhD, „Vasile Goldiş" University of Arad 49

ONLINE TEACHING AND THE IGEN

Claudia Leah

Assoc. Prof, PhD, University of Oradea 56

DE LA COMMUNICATION DE CRISE A LA CRISE DE COMMUNICATION

Ruxandra Petrovici

Assoc. Prof, PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 62

NEW CHALLENGES FOR TRAINING SYSTEM OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS (CZECH AND SLOVAK EXPERIENCES)

Natalia Cojocaru

Assoc. Prof, PhD, Moldova State University 67

THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOSOCIAL ADAPTABILITY AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENCE

Paladi Oxana

Assoc. Prof, PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, R Moldova 75

TEACHING STAFF'S TOLERANCE IN THE PROCESS OF COMMUNICATION, AS A PROMOTER OF STUDENTS' EFFICIENT THINKING IN THE CONDITIONS OF CONTEMPORARY SOCIETY

Raisa Cerlat

Lecturer, PhD, Moldova State University 87

THE PSYCHOLOGIC STRUCTURE OF THE STUDENT'S ATTENTION IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF THE TEACHING-EDUCATIVE PROCESS

Ana Tarnovschi

Lecturer, PhD, State University of Moldova 92

METHODOLOGICAL ASPECTS REGARDING THE TEACHING-LEARNING OF THE GAME OF HANDBALL IN PRIMARY EDUCATION

Dan Mihai Rohozneanu

Lecturer, PhD, „Eftimie Murgu" University of Reșița 98

TRADITIONAL LEARNING VS ONLINE LEARNING

Carmen Elena Antonaru

Lecturer, PhD, „Transilvania" University of Brașov 105

EDUCATIONAL RESOURCES AND THEIR USE IN THE ONLINE ENVIRONMENT

Claudia Florina Pop

Senior Lecturer, University of Oradea 110

INNOVATION IN TEACHING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE - THE COMMUNICATIVE AND ECLECTIC PARADIGMS FROM THEORY TO PRACTICE

Diana Stoica

Lecturer, PhD, University Politehnica of Bucharest 118

THE DISCOURSE OF PATIENT'S SILENCE IN THE ANALYTICAL RELATION

Gabriel Cosmin Balaci

Lecturer, PhD, „Vasile Goldiș" University of Arad 124

HOW COOOOOL – AN ATTEMPT TO INCORPORATE ASPECTS OF VERBAL SPEECH IN DIGITAL COMMUNICATION

Giulia Suciu

Lecturer, PhD, University of Oradea 130

THE ROLE OF COGNITIVE AND AFFECTIVE FACTORS IN DEPRESSION IN YOUNG PEOPLE

Andrei – Lucian Marian

Lecturer, PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi 135

THE PSYCHOLOGICAL VALENCES OF MUSIC

Elena Oliviana Epurescu

Lecturer, PhD, Polytechnic University of Bucharest 146

THE ROLE OF SOCIAL MEDIA INFLUENCERS IN THE HUNGARIAN CONSUMPTION HABITS IN THE COVID-19 PERIOD

Andras Csaba Gyorbiro

Lecturer, PhD, Partium Christian University of Oradea 153

THE PRINCIPLE OF PERSONALIZATION IN MEDIA COMMUNICATION

Xenia Negrea

Senior lecturer, PhD, University of Craiova 159

THE VOICE AS AN INDICATOR OF STRENGHT IN SPEECH

Adriana Maria Robu

Lecturer, PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 164

CHARACTERISTICS OF THE INTEGRATION OF THE ROMANIAN EMIGRANTS IN THE FRENCH CULTURAL SPACE

Maria Alexandrescu

Lecturer, PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 169

PERCEIVED SOCIAL SUPPORT MEDIATES THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ANXIETY LEVELS AMONG ADOLESCENTS, DURING THE PANDEMIC

Victoria Gheorghe, Marilena Bouroș

Lecturer, PhD, FPSE, Buzău, Teacher, pedagogue, CJRAE Buzău 182

MEMORIZATION OR LEARNING "BY HEART" IN PRE-SCHOOL CHILDREN

Maria-Nicoleta Ciocian

Assist. PhD, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 190

PUTTING CITY BRANDING INTO PRACTICE BY USING A BRAND BOOK

Paul-Alexandru Fărcaș

Assist. PhD, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 194

THE SOCIAL IMPACT OF POLICE ACTIVITY REFLECTED IN THE CRIME RATE AS EFFICIENT MANAGEMENT

Carmen Șerbănescu Drugă

Assist., „Ovidius" University of Constanța 201

POPULATION PERCEPTION OF THE POLICE, CASE STUDY CONSTANȚA COUNTY

Carmen Șerbănescu Drugă

Assist., „Ovidius" University of Constanța 207

SENSE OF RELATIONAL ENTITLEMENT, PERFECTIONISM AND COUPLE SATISFACTION: PRELIMINARY ASSOCIATIONS

Octav Sorin Candel, Lorena Apetrei

Assist., PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 212

DIDACTIC POINTS OF ETHNOSOPHY

Oana Gabriela Șorodoc

PhD Student, State University of Moldova..... 218

THE ASSOCIATIONS BETWEEN INTERPERSONAL EMOTION REGULATION AND COUPLE SATISFACTION: A DYADIC PERSPECTIVE

Mihaela Jitaru

PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 226

MIGRATION AND ENTREPRENEURSHIP. STATISTICS REGARDING ROMANIAN COMPANIES IN ITALY

Alexandra Georgiana Poenaru

PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 233

THE TRADITIONAL ROMANIAN SHIRT FROM THE PERSPECTIVE OF GROUNDED THEORY

Mădălina Căpraru

PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 240

THE EMBRACEMENT OF SOME UNDESIRABLE BEHAVIORAL PATTERNS DURING INSTITUTIONALISATION. A CASE STUDY

Amarandi Victor

PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 249

SOCIAL INCLUSION AND CHALLENGES OF THE PROCESS OF DEINSTITUTIONALIZATION OF INSTITUTIONALISED YOUTH

Amarandi Victor

PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 262

BULLYING AND CYBBERBULLYING, THE CONTEMPORARY DUET OF EDUCATIONAL AGGRESSIVITY

Pârju Dennis-Theodor

PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 273

(UN)INTENTIONAL ADVERTISING CAMPAIGNS – FOCUS ON MARKETING FOR THE "CHERNOBYL" TV MINI-SERIES

Alexandra Georgiana Sălcianu

PhD Student, University of Bucharest 281

ONLINE MORAL DISENGAGEMENT AND FAKE NEWS: EXPLORING THE LINKS WITH CYBER-AGGRESSION, CYBER-VICTIMIZATION, GENDER, AND AGE

Alexandra Maftei, Ana-Nicoleta Grigore

PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași..... 287

STUDENTS' CYBERBULLYING EXPERIENCES AND SCHOOL CLIMATE PERCEPTION: DOES THE SCHOOL REGION MATTER?

Ana-Nicoleta Grigore, Alexandra Maftei

PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 292

DISPENSER DES COURS DE TRADUCTION À DISTANCE – JOURNAL DE CREATION D'UN COURS NUMERIQUE

Andreea Blaga

PhD, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 298

CULTURAL AND PARTICULAR FACTORS OF SCHOOL SUCCESS

Nora Alice Györbiró

PhD, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 303

AGEISM AND MORAL DISTRESS IN MEDICAL NURSES AND NURSES IN TRAINING: AN INTEGRATIVE SOCIO-PSYCHOLOGICAL APPROACH

Mihaela-Alexandra Gherman

PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 309

AVAILABILITY HEURISTICS AND THE CONFIRMATION BIAS DURING THE PANDEMIC

Claudia Chiorean

Research assistant, PhD., „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 319

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACT OF INDIVIDUALIZATION-DISTINCTION AND SCHOOL SUCCESS. CONTEXTUALIZATIONS FOR PRIMARY EDUCATION

Bianca-Ștefana Rotundu

MA Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 328

THE MULTIDIMENSIONALITY OF TEENAGE IDENTITY WITHIN THE DUALITY OF THE NETWORK SOCIETY

Corina-Maricica Seserman, Daniela Cojocaru,
PhD Student, Prof. PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract:Since their inception, digital technologies and software have managed, in a short amount of time, to completely change and revolutionise society and the way individuals interact and share information with each other. Out of all social categories the youth are the ones who are the most vulnerable to the technological development and implementation. Adolescents integrated the internet and all of the components that come with it in their daily lives and its use has become a usual means towards self-expression. During this period of life, individuals explore and negotiate their sense of self through the process of interaction and negotiation. This article explores the theoretical and conceptual factors of the performance and construction of self in the Digital Era where teenagers are constantly engaged in a dual presence - both online and offline - and thus creating their own multidimensional identities.

Keywords: Teenagers, Social media, Identity, Self-Presentation, Polymediation

Introduction

Within the Digital Age new forms of media and Information Communication Technologies (ICT's) have been completely integrated in the social actors' personal and professional lives. In this setting individuals rely and use them at an instinctual level, leading to the use of ICT's to become an irreplaceable factor from one's daily life. With the development of ICT's, the creation of a new media format became a possibility and paved the way to what most people equate with the Internet. This new medium offered indefinite access to a multitude of networks that allow the free flow of information and exchange between its users. All of a sudden, the limiting physical geographic bounds were extinguished in this new cyber/digital space, making it a possibility to engage in various social actions with other individuals from all over the world. The implementation of platforms or software that facilitated computer mediated communications (CMC) opened up new opportunities for human interaction and self-exploration (Flew, 2002). Therefore, the way communication takes place, and the communicative act in itself, brings forward relevant questions regarding the implications of this online and constantly connected life and the effects it has on the individual inner experience. This article especially focuses on social network sites (SNSs) such as Facebook, Instagram and YouTube, and explores the way the teenagers' own image of the self or, better put, their carefully managed image of the self, is enacted through the content they post and the interaction they have with other users. This research underlines the theoretical and the existing literature and the overall mindset adopted when investigating teenagers' play of their multidimensional forms of their identity in the digital space by using the available social media platforms.

Another factor which further pushes the reflection on the ongoing, complex and nonlinear process of self-representation and self-construction the youth engage with, on social media platforms, is that of polymediation. In this regard polymediation, captures the complex and constantly evolving relationship between digital 'technology, the sites of mediated communication, and the process of communication' and brings into the main focus of the researcher the "outcomes of convergence and fragmentation" (Calka, 2015:15). One of the elements that arises when discussing polymediation is regarding its impact and effects on the performance of self. Social networking sites, such as the ones mentioned above represent a viable

stage for this type of performance as they offer an array of technical features in the construction process and maintenance of one's profile that the user truly receives the opportunity to 'type oneself into being' (Boyd & Ellison, 2008:211). Therefore, one can argue that the characteristics of polymediation provide elementary features which allow teenagers to shape and perform their sense of identity.

Teenagers' relationship with social media in identity development

Erik Erikson claimed that, during adolescence, the individual goes through a psychosocial moratorium when they try one of different identities and decide which elements to keep or discard based on the social feedback they receive. This process is an inner one as it forces the teen to reflect on their core values and future goals in life. The consequences of this conflict between the two types of identity processes (between synthesis and confusion) can affect the future direction and development of the individual's sense of self. Erikson states that if the conflict between synthesis and confusion is successful then the individual will gain a sense 'self-sameness and inner continuity' (Erikson, 1968:50), but if it is unsuccessful then S/he will 'experience the fragmentation and instability associated with identity confusion' (Davis & Weinstein, 2017:3). Throughout adolescence, the individual is exploring and expressing the various identity constructions with the focus of it being made in relation to their social surroundings and the social entities which matter to them - such as family, peers and members of their community who have a sounding position (Davis, 2010).

In social research adolescents are usually presented as young individuals whose main concerns are in relation to finding and developing a sense of self which they earn by undergoing various processes of self-analysis and discovery. Teenagers are seen as individuals who do not place themselves directly in the grand social context, but rather within their own cohort rules or better put, their own subculture. In this sense, social media sites such as Facebook, Instagram and Youtube capitalize on offering the illusion, and this distancing between main cultural norm by 'advertising opportunities for self-expression and asking members to build profiles that depict their personal attributes, hobbies, and intentions'(Thorkildsen & Xing, 2016:117). SNSs are important tools adolescents use to explore and perform their identity and to create communities with whom they share elements in common and to communicate among their peer group. In order to fulfil these needs each SNS offers new affordances which vary from site to site and therefore the user's activities depend on the goal initially set in them.

The main objective of social media platforms is to create an online environment where users can essentially construct online communities where they can 'socialize or exchange information and opinions through pictures, postings, blogging, and other tools to communicate with one another' (Klein, Ahlf & Sharma, 2015:322). Social platforms highlight the main characteristics associated with them, meaning their usability and their sociability. Both characteristics are highlighted through the exchange of user generated content which helps to establish clear ties between the users (Sledgianowski and Kulviwat, 2009; Pagani et al., 2011; Heinrichs et al., 2011). When discussing usability, it mainly refers to the technology that is being used and how approachable it is for every user, while sociability captures the space within which users interact, communicate and exchange information with each other. On this line of thought, Panzarasa et al. (2009) claimed that 'the ties between the users are established and maintained by their communication, i.e., the greater the communication between users and their friends in a social network, the greater the strength of ties between them' (Klein, Ahlf & Sharma, 2015:322).

These arguments also reflect the element of ubiquity that the internet holds and how it grants its users access to information at any time they engage with it, while also granting the option of interaction with other users. Regarding this point, Calka recalls a conversation she had with her students where they discussed text etiquette and how they found it mannerless if the

recipient of their text did not respond immediately. This point of view reinforces the ubiquity value of polymediation, as now individuals have become instantly reachable and addressable and this creates the expectation of instant gratification and immediacy from the users at the other end. This is also connected with the arguments of Rich Ling and Jonathan Donner who stated 'that one of the biggest societal shifts with mobile phones was the ability (and indeed the expectation) to call a person directly, not to call a location and hope the person might be at the location' (Calka, 2015:16). There is a constant and general expectation that individuals are constantly connected and therefore reachable at any given moment through the use of ICTs and CMC. From tweeting an experience, posting a meal on Instagram and checking in on Facebook to let everybody know where you are on vacation, digital technology offers the means to the end result due to its ubiquity. The shared experience leads to the desire of instant recognition and gratification from those with whom they are connected to and who follows their posted content.

There are solid arguments which lead to the fact that there is a complex array of topics which have fallen under the umbrella of the self which can presented in a diffuse manner as 'self-awareness, self-esteem, self-control, identity, self-verification, self-affirmation, self-conscious emotions, self-discrepancy, self-evaluation, self-monitoring, and so on' (Leary & Tangney, 2012:1). This type of beliefs led academics such as Baumeister (1998) to conclude that the self is made of multiple topics and subtopics which are interwoven virtually and give the individual the capacity for self-reflection and exploration of it, and truly means to have a sense of self. (Leary & Tangney, 2012). Online identities are usually built in an idealized manner, a carefully curated version of one's sense of self, focusing on a polished appearance and on placing certain cultural cues that are considered positive or valuable and that would raise the appreciation or envy of other users. The user reaches out and utilises the features on these sites to construct, in a sense, his/hers body in the digital space. This is done by constructing a profile and by using various forms of media (text, images, video etc) but also by the conversations and activities that take place within this space. This raises certain epistemological and theoretical questions regarding the state of the human body in the cyberverse and also about the relationship between new media, culture and identity performance.

The construction and performance of the self: a theoretical perspective

The concept of the self is highly discussed and analysed within the symbolic interactionist paradigm. It has been adopted and implemented in the theoretical exploration of authors such as Mead and Blumer. This paradigm, plainly put, encompases 'the notion that the meaning of things—including the self—is derived from social interaction, the reactions of significant others, and one's interpretation of those interactions' (Leary & Tangney, 2012:2). The most seminal work in the symbolic interactionism theoretical sphere is that of Erving Goffman, known as *The Presentation of Self in Everyday Life* (1959). Erving Goffman's work presented and stimulated another intellectual wave on self-presentation and interest in the development and expression of the established and ever-changing self. In *The Presentation of Self in Everyday Life* (1959) he looks at how social actors, while interacting, attempt to control the impression of others regarding themselves, and how they pursue to influence this perception in a positive outcome to their advantage. In this work the author also highlights the multitude of strategies that actors employ when they are interacting with others, in order to manage their external image and the resulting impression. Although some scientists treat Goffman's work as being theoretical, the author himself was mostly interested in the 'classification and conceptual articulation' of what he considered 'the structure of face-to-face interaction, in the minutiae of ordinary talk and activity' (Smith, 2006:1). In this sense Goffman's version of sociological thought was not theoretically ambitious, but he coined detailed conceptual frames regarding the interaction order and the implication and performance of the self within it.

Considering the aforementioned arguments, there is a need for further detailed explanation of what are the implications of stating that a social actor's identity is formed based on their milieu. When a child/teenager undergoes the process of socialization they internalise the cultural messages and accepted behaviour based on their 'gender, race, disability/ability, religion, sexual orientation, and class' (Rattansi & Phoenix, 1997: 127). These social constructions ask for the individual to enact a certain behaviour and, based on their age, certain roles. From Goffman's perspective, the roles the individual takes on change based on the interaction and the social setting in which it takes place. By implying this Goffman gives social interaction a dramaturgical twist in which social actors adopt different roles which they perform on the social stage. These roles become activated in the process of interaction and therefore the self is expressed through interaction.

For Goffman the dramaturgical roles are what generate ' 'actors', game roles 'players', and ritual roles 'idols' and 'worshippers'', that, once set in the interactive space, create the premise that 'the contrasting orientations for interactants reduce to those of information management and ritual' (Smith, 2006:99). The ritual dimension has received special attention in Goffman's work on the self, as it is seen as a decisive element in the structure and manner interaction must occur in regards to specific situations. Ritual is impactful in relation to interactions as it encroaches information flow and applies rules concerning the type of considerateness one must show to others. In other words, within this ritualistic setting the social actors need to uphold a certain moral character when enacting their self-presentation. Due to these characteristics when an individual sets him/herself in a social scene, - for example teenagers in the digital setting - then he/she has to present the moral character which is expected by their followers and other users with whom they interact. Each of the members involved in this exchange expects a certain behavior and to be treated in a moral manner. Even within the social media environment users, as they interact, have their rights and duties that they need to stand by, and take into consideration, the way in which they present and construct themselves within the platform. The type of content that the user posts also leads to the type of treatment they might receive from other users, as those elements become linked to their moral character and therefore to their self-presentation.

An appropriate example of a situation that resonates with Goffman's conceptual setting is one given by Danah Boyd in her book called *It's complicated* (2014). In the context of the way teens use social media to express facets of their identity, Danah recalls a case in which the moral character of a college applicant came into question due to their social media activity and the type of content they posted. The teenager in question has written a very impressive personal essay, but when the admissions officer Googled him and found his Myspace account it was 'filled with gang symbolism, crass language, and references to gang activities' (Boyd, 2014: 29). This made the admission officer recoil and reconsider his initial impression he had of the teen, yet Boyd argued that although the type of content is not seen as morally acceptable behaviour or lifestyle by one kind of mellieu, it is an accepted and sometimes necessary behavior in other social contexts. Boyd claimed that she believed that 'this teen was probably very conscious of the relationship between gangs and others in his hometown' and that 'he felt as though he needed to position himself within the local context in a way that wouldn't make him a target' (Boyd, 2014: 30). In this sense one can argue that the dramaturgical elements of the offline social space has also efficiently travelled into the virtual one.

Culture, subculture and post-subculture

The human body, be it in the virtual or the offline realm is in all sense and purposes a cultural tool loaded with meaning and symbolic value. In her research, Jones adopts a mediated theoretical framework in order to understand how the body is built in the digital space and how mediated cultural tools are used to capture teenage online activity and construct their identity

(Norris & Jones, 2005). Within this theoretical framework Jones adopts as a main concept that of mediation. The concept of mediation was originally coined by Soviet psychologist Lev Vygotsky who believed that what leads the intention and guides an individual's actions and thoughts is the mediated process of cultural artifacts. He argued that the different tools which are employed, launch an array of different actions, behaviours and thoughts, and that mediation has power in controlling and focusing on specific aspects of human activity. Vygostsky expands on this thought by claiming the 'inclusion of a tool in the process of behavior...alters the course...of all the mental processes that enter into the composition of the instrumental act (and) re-creates and reorganizes the whole structure of behavior' (Vygotsky, 1981:139–140). In this context, the cultural tools to which Vygotsky is hinting towards, can be either physical - which refers to any physical object such as a computer, clothing, makeup, cars etc. - or psychological - which refer to elements such as language, body positioning, gestures etc. Therefore when analysing teenage identity within the digital space by adopting a mediated approach one needs to take into consideration both the physical and the psychological aspects of cultural tools (Jones, 2001). When analysing media content an introspective element is necessary, and engaging with the psychological side of the cultural tool is useful in understanding the users' inner process which led to the posting of a photograph, video or caption. Jones claims that all cultural tools are in essence psychological and semiotic at the same time and that 'they exist simultaneously as objects in the world and in the minds of users as mental representations imbued with meaning' (Jones, 2011:323).

Through this process one can interpret the fact that culture as an entity exists and manages the individual and the cohort both from an external and internal perspective. Culture impacts and models the individual's perspective of social reality and it functions as a mental guide which mediates and gives the essential tools needed for the construction of one's identity. Expression and performance of self, especially in the digital space, where the use of artefacts and the meanings attached to them is more visible, is not determined by place. Rather than the contextual space being the main factor of cultural influence, Eglinton (2013) argues that this is a combination of the relationship and interaction that occurs between social actors, the geographical space itself and the local approved behaviour guide. When spending and posting on social media teenagers do not just reproduce and construct the places, culture and identities, but rather 'the mobilisation of aspects including history and individual experiences in and through an always unique local–global nexus that leads to the (re)construction of new cultural forms – including new places, figured worlds, and identities' (Eglinton, 2013:40-41).

By readjusting one's focus in the context of teenage use of digital products and activity within the digital space it becomes necessary to acknowledge the unique culture of the youth and the manner in which they use 'popular cultural forms in their lives and how they resist, negotiate, and (re)produce cultural meanings in relation to local and global contexts'(Eglinton, 2013:33). Hence in the same respect and conceptual analysis as was done with culture, when analysing and discussing about youth the theoretical focus most chance to concepts such as subculture and post-subculture. At the turn of the twenty-first century, the focus of social scientists, concerning the youth, has been on recognizing and uncovering the various elements and the important factors of their subcultures. The importance of taking into account subcultures when studying teenagers is also highlighted by Bennett (2000) who suggests 'that youth was, in effect, a "culture" or subculture in its own right'(Bennett, 2000:15). This mindset encourages social researchers to focus on and examine the specific practices of youth culture, especially on the elements which capture the particulars of the performed behaviour, as well as the physical cultural tools that they adopt into their performance of self (Valentine et al., 1998). By reaching out and implementing in the theoretical framework an outlook at cultural and social theory, one can observe the fact that subculture draws and forms from the idea that culture as a whole is a bounded object. Therefore, subculture is 'used as a kind of classification to study youth engagement with cultural forms [that]

carries with it the assumption that subcultural units are homogenous, bounded groupings of young people' (Eglinton, 2013:33).

This conceptual framework brings forward the perception that culture cannot fully define and explain the continual developing and changing belief and cultural elements of the youth, as they tend to grasp a broader social and cultural web and understanding of current movements and changes in regards to social issues and technologies. Youth subculture captures the complex factors in regard to globalisation in this case, and accepts the connectedness and proliferation that the network society has brought (Bennett & Kahn-Harris, 2004). Youth, as Erikson suggested, responded quickly to the new technological and sociological changes, accepting and internalising the 'interconnected global processes' which gave scientists the chance to apply 'new theoretical tools [that] have been considered and deployed including, for example, 'neo-tribes' (Maffesoli, 1996) and 'lifestyles' (Bennett, 2000), to study youth identities and engagement' with social networks (Eglinton, 2013:34). Identity through the post-subcultural lens is viewed and understood as being complex and multiple, rather than a singular and linear conception. Not only that, but post-subcultural theories also raise relevant questions concerning grand cultural shifts which occur and bring forward critical input which launches changes in the system (Dillabough, Rarieya, & Besley, 2007). Scholars and academics who are interested in the subject of youth and their own cultural systems are raising relevant insights in regards to the binary view of subculture and post-subculture axis 'and are putting localities, identities, and the everyday realities of youth at the centre of their research' (Eglinton, 2013:34).

The post-subcultural side of the axis is characterised by its combined fluidity and hybridity (of the online with the offline existence). These characteristics provide the necessary theoretical perspective to study and analyse both identities (online and offline) which teenagers juggle, and also the multiple structures and aspects of power and materialism which infringe upon the lives of the youth. In the network society, youths are appropriately placed as 'active producers of culture who work with/in and through the local context using and creating meaning from cultural forms' and who also use the accessible visual and virtual media to shape themselves and their conception of the external world (Eglinton, 2013:35). In his seminal work, *Common Culture* (1990), Willis conducts an ethnographic study in which he studies the cultural production of youth. His work is set on examining teenagers and the end products of their work by analysing the cultural practices they employ, and trying to capture their point of view. Through his work Willis develops conspicuous concepts such as a grounded aesthetic that reflects the moments where an object is personalised, augment and appropriated. This process is also known as symbolic engagement and it presents the idea that by providing detailed changes to an object or situation, it provides various alterations to the cultural norm. Willis (1990) comments that the youth use virtual and visual materials in order to form and explore the various faces of their identity and he 'describes a mutually productive relationship between self- and world-making through cultural production'(Eglinton, 2013:35).

Conclusion

This article set out to explore the theoretical connotations regarding the construction of a digital identity for adolescents in the current social and cultural context. Taking into account the ubiquity of digital media -also known as new media- it has become obvious that it has implemented itself in every aspect of social life. One of the main aspects that this article pursues to do is to highlight that the implications and relationship 'between culture and place are people's individual and collective lives, experiences, histories, and, importantly, identities' (Rattansi & Phoenix, 1997 :127). Teenagers use social media in order to build and develop their identities through the mediated action and process in which they engage with various cultural artefacts which are both physical and psychological (Castells, 2004). As it was presented throughout this article, individuals make use of and attach themselves to these cultural artefacts, as they add and give meaning to the interactive events that help social actors to internalise the messages they

receive. By undergoing this ritualistic process, the individuals, through (inter)action, end up '(re)constructing various identities and (re)producing aspects of self and worlds' (Castells, 2004:7).

Therefore, to conclude this article there is the need to highlight the statement that within this work identities are looked at and analysed as being multidimensional entities that are created with multiple facets which aid the individual to fulfil the various social roles S/he needs to perform. Due to this, one can argue that identity is a structured entity which develops in the diverse multiple worlds that form from the individual's local places of interaction. These multiple or figured worlds 'can be described as intersecting permeable social spaces, which include loose knots of artefacts interpreted in roughly the same way by groups of people, for example, the figured world of school, the figured world of gender' or the figured virtual world (Bartal, Pliskin & Ravid, 2019:61). By undergoing the mediated action, one's identity is always reforming and becoming something new. These changes are dependent on the changes that occur in the social environment in which they are and the feedback they receive from their peers. Hence, especially within the virtual space where they are globally connected, the identities of teenagers are not simply produced in a linear and isolated manner, but rather in regards to multiple factors which influence and dictate the interaction they have with others and the criticism or praise they encounter.

BIBLIOGRAPHY

Bartal A, Pliskin N and Ravid G (2019). Modeling influence on posting engagement in online social networks: Beyond neighborhood effects. *Social Networks, 59*, 61-76.

Bennett A (2000). *Popular music and youth culture: Music, identity, and place*. London: Macmillan Press.

Bennett A and Kahn-Harris K (2004). Introduction. In A Bennett and K Kahn-Harris (eds.) *After subculture: Critical studies in contemporary youth culture*. 1–19. New York: Palgrave Macmillan.

Boyd D and Ellison N (2008) Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication 13, 210-230.

Boyd D (2014) *It's Complicated.* New Haven: Yale University Press.

Calka M (2015) Polymediation: The Relationship between Self and Media. In A Herbig, A F Herrmann, and A W Tyma (eds) *Beyond New Media. Discourse and Critique in a Polymediated Age.* London: Lexington Books, 15-30

Castells M (2004). *The power of identity, the information age: Economy, society and culture.* Vol. 2. Oxford: Blackwell.

Davis K and Weinstein E C (2017) Identity Development in the Digital Age: An Eriksonian Perspective. In M F Wright (ed) *Identity, Sexuality, and Relationships among Emerging Adults in the Digital Age.* USA: IGI Global.

Dillabough J, Rarieya J F A and Besley T (2007). *Extended review essay: Anoop Nayak's race, space and globalization: Youth cultures in a changing world*. British Journal of Sociology of Education, 28(1), 125–134.

Eglinton K A (2013) *Youth Identities, Localities, and Visual Material Culture. Making Selves, Making Worlds.* New York: Springer.

Erikson E H (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.

Flew T (2002) *New Media.* Second Edition.Oxford: Oxford University Press.

Goffman E (1956) *The Presentation of Self in Everyday Life.* UK: University of Edinburgh.

Heinrichs J H, Lim J S and Lim K S (2011) *Influence of social networking site and user access method on social media evaluation*. J. Consum. Behav. 10 (6). 347–355.

Jones R H (2011) C me Sk8: Discourse, Technology, and "Bodies without Organs". In C Thurlow and K Mroczek (eds)*Digital discourse: language in the new media.* Oxford: Oxford University Press.

Leary M R and Tangney J P (eds) (2012) *Handbook of Self and Identity.* 2nd edn. USA: The Guilford Press.

Norris S and Jones R (eds.) (2005). *Discourse in Action: Introducing Mediated Discourse Analysis*. London: Routledge

Pagani M, Hofacker C F and Goldsmith R E (2011) *The influence of personality on active and passive use of social networking sites*. Psychol. Market. 28 (5). 441–456.

Panzarasa P, Opsahl T, Carley K M (2009). *Patterns and dynamics of users' behavior and interaction: network analysis of an online community*. J. Am. Soc. Inform. Sci. Technol. 60 (5), 911–932.

Rattansi A & Phoenix A (1997). Rethinking youth identities: Modernist and postmodernist frameworks. In J. Bynner, L. Chisholm, & A. Furlong (Eds.), *Youth, citizenship and social change in a European context*. 121–150. UK: Ashgate.

Sledgianowski D and Kulviwat S (2009) *Using social network sites: the effects of playfulness, critical mass and trust in a hedonic context*. J. Comput. Inf. Syst. 49 (4).74–83.

Smith G (2006) *Erving Goffman*. USA: Routledge.

Thorkildsen T A and Xing K (2016) Facebook as a Tool for Enhancing Communication and Self-Expression. In S Y Tettegah (ed) *Emotions and Technology. Communication of Feelings for, with, and through Digital Media.* UK: Academic Press.

Tyma A W (2015) I am you and you are we and we are all . . . me? . In A Herbig, A F Herrmann, and A W Tyma (eds) *Beyond New Media. Discourse and Critique in a Polymediated Age.* London: Lexington Books, 1-15.

Vista A (2015) *Mass media, the 'Sensational Message', and metamorphic truths*. Telemat. Inform. 32 (2). 416–423.

Vygotsky L S (1981). The instrumental method in psychology. In J V Wertsch (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology.* 134–143. New York: M.E. Sharpe

Willis P (1990). *Common culture: Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Boulder: Westview Press.

MYTHOLOGICAL ASPECTS IN ADVERTISING

Odette Arhip, Cristian Arhip
Prof. PhD, Ecological University of Bucharest, Assist. Prof., PhD, University of Medicine and Pharmacy „Gr. T. Popa"of Iași

*Abstract***.** *The specialists in marketing often try to generate increased consumption of products or services using mythological insights., This implies creativity and involves various associations in the mind of the consumers. From a semiotic point of view, myth is a system of meaning that starts from the triadic model (of Ferdinand de Saussure): significant, signified, a sign that finds other corresponding terms. They become in R. Barthes: form, concept and significance. The most famous brands for autos appeal to archetypes and myths that bring stories into life and enrich the conveyed messages. The meaning corresponds to the myth, which is loaded with meaning in a certain spatial, temporal, historical, cultural, political, social, etc. The commercials like these are very interesting and contain concealed messages, full of symbols that may have various interpretations. The present contribution comment upon certain commercials dedicated to cars, parfums, jewelry, food or drinks.*

Keywords: myth, advertising, semiotics, connotation, auto brand.

Kia Optima – One epic ride

În prima secvență a spotului observăm doi oameni îmbrăcați destul de formal ce sunt legați cu cătușe de o motocicletă a poliției. Un polițist le-a furat mașina, deoarece își dorea cu orice preț să intre în posesia acesteia. Polițistul conduce din ce în ce mai rapid, dar la un moment dat acesta a fost atacat de un elicopter care prinde mașina cu ajutorul unui sistem și o ridică de la sol. Polițistul sare în apă, iar, înainte ca mașina să ajungă în siguranță pe un yacht (proprietarul dorea aceeași mașină), din apa învolburată se ridică Poseidon, zeu peste toate mările, fluviile, oceanele, lacurile, izvoarele etc. Poseidon, zeu de temut, e, mai degrabă, zeul mării agitate decât a celei liniștite. Tridentul său, analog trăsnetului lui Zeus, a reprezentat inițial nașterea valurilor și a fulgerelor. Frivolul Poseidon a avut multe legături amoroase atât cu zeițe, cât și cu muritoare. El reprezintă, de asemenea, o putere chtoniană (terestră), fiind desemnat zeul cutremurelor și al seismelor. Cei din vechime credeau că furtunile mării pe care erau așezate continentele i se datorează. Se spunea: „Făcea pământul să tresalte". Poseidon a fost reprezentat de cele mai multe ori prin animale care întrupează principiul fecundității: calul, taurul, delfinul. În fabuloasa Atlantida, continentul legendar dispărut, Platon i-a atribuit lui Poseidon puterea de a fi „slobozit din adâncul pământului două izvoare, unul cald și unul rece și a umplut pământul cu roade bogate și de tot felul".[1]

Poate cel mai cunoscut mit, cel al Atlantidei, se referă la insula înfloritoare care s-a scufundat în mare în urma unui cataclism. Potrivit lui Platon, pe Atlantida locuiau oameni care erau pe jumătate zei, iar insula lor era construită sub forma unor cercuri concentrice. Chiar dacă în scrierile lui Platon, Atlantida nu a existat cu adevărat, fiind doar o legendă, totuși soarta tristă a unei civilizații a inspirat această legendă. Este posibil ca scufundarea unei părți a insulei Santorini să fi stat la baza mitului. Fiind o insulă vulcanică, scufundarea s-ar fi produs din cauza unei puternice erupții a vulcanului.[2]

[1] Jean Chevaliaer, Alan Gheerbrant, *Dicționar de simboluri*, București, Editura Artemis, 1996, pag. 752.
[2] https://www.descopera.ro/cultura/12596955-zece-mituri-antice-si-evenimentele-reale-care-le-au-inspirat Accesat la data de: 29.03.2020

Poseidon, la fel ca și celelalte personaje din spot, încearcă să intre în posesia mașinii, așa că lovește elicopterul și dezlipește mașina cu tridentul său. Tridentul reprezenta simbolul divinităților mării ce își aveau sălașul în străfundul abisurilor acvatice. Acesta constituia și simbolul Treimii; în acest caz însă, dinții lui trebuie să fie egali. Tridentul a putut sluji drept reprezentare ascunsă a crucii. Potrivit unei tradiții creștine, tridentul se afla „în mâna Satanei", fiind un instrument de pedeapsă folosit la aruncarea păcătoșilor în foc, simbolul chinurilor.

Dar pentru că și alții își doreau mașina, din cer apare o navă spațială care absoarbe mașina din mâinile lui Poseidon, iar la volan apare un mic extraterestru. Prin această scenă, reclama vrea să îi inducă publicului, pe lângă ideea că toți își doresc acestă mașină, și faptul că aceasta face față și pretențiilor generațiilor viitoare care vor călători în spațiul cosmic. Mașina ajunge undeva în spațiul cosmic. Extraterestrul conducând mașina se îndreaptă cu viteză spre o gaură ce apare din senin în aer. Mașina este absorbită, gaura simbolizând deschiderea către necunoscut „ce permite accesul la partea cealaltă a lumii de dincolo", în planul imaginarului. Simbolul găurii este bogat în semnificații, fiind încărcat cu toate potențialitățile a ceea ce ar putea-o umple sau a ceea ce ar putea trece prin deschiderea acesteia. Simbolic și magic, mașina ajunge în lumea timpurilor străvechi și pe teritoriul locuit de civilizația maya. Aceasta este o cultură nativ americană antică, care a reprezentat una dintre cele mai avansate civilizații din emisfera vestică, înainte de sosirea europenilor. În cultura mayașilor zeii cerului, ai pământului și din lumea subterană erau „hrăniți" cu sânge de animale și de oameni sacrificați. Reclama ne prezintă călătoria acesteia prin vortexul timpului, în cea mai cunoscută scenă a civilizației antice. Tocmai pentru că mayașii sunt cunoscuți pentru crearea unui calendar precis, construirea unor temple complexe și îmbunătățirea tehnologiei vremii, ei apreciază că pot beneficia și un exemplar performant al industriei automobilelor. Remarcăm un final hiperbolic care evidențiază calitatea produsului în orice eră.

Reclamele brand-ului Kia au fost foarte așteptate în ultima perioadă datorită poveștilor, complexității și conceptelor deosebite pe care acestea le au. Triunghiul retoric este configurat pentru a o prezenta pe Kia Optima persoanelor care caută o mașină cu foarte multe avantanje, dar de asemenea la prețuri accesibile. Spotul demonstrează publicului că mașina Kia Optima este o mașină foarte bună, râvnită și la prețuri convenabile.

Honda Accord

Honda Accord este o serie de automobile fabricată din anul 1976; cel mai familiar model este cel cu patru uși (varianta sedan) **—** unul dintre cele mai bine vândute autoturisme din Statele Unite din 1989. În anul 2003, Wieden – Kennedy, realizatorii reclamei pentru Honda Accord, decid să creeze un spot pentru promovarea liniei de mașini care reprezenta a șaptea generație Accord; este una dintre cele mai cunoscute reclame auto din toate timpurile. Remarcabilul spot în stil Rube Goldberg a prezentat o reacție în lanț a pieselor auto care a culminat cu un Honda Accord terminat, fiind nevoie de mai mult de patru luni de pregătire pentru filmarea finală.

Reclama intră în prim-plan cu un rulmet de transmisie rulând pe o placă de lemn în sincron. Butucul se rotește la rândul său într-o roată dințată, care cade de pe bord, într-un arbore cu came și roata de scripete. Complexitatea reclamei se extinde, interacțiunile dintre piesele mașinii persistă ajungând chiar la ciocniri, toate realizate cu ajutorul unui cablu de eliberare a capotei, cântare, fierăstrau, construite din mai multe părți echilibrate cu grijă și un pivotant mobil din geamuri suspendate. Ulterior, secvențele încep să folosească sistemele electronice ale mașinii Honda Accord; senzorii automatizați de apă atașați parbrizului sunt folosiți pentru ca lamele ștergătoarelor să înceapă să se târască pe podea, iar o ușă lateral, cu un indicator cu oglindă, ajută la coborârea automată pentru a lăsa o parte să treacă. Secvența se încheie atunci când este apăsat un buton electronic al tastei, închizând trapa unui Honda

Accord complet asamblat pe o remorcă atent echilibrată. Maşina se rostogoleşte de pe remorcă şi se opreşte în faţa unui marcaj pe care scrie Accord.

Reclama are legătură cu mitul lui Sisif, fiind replica cu sens contrar a acestui mit. Se spune că, în mitologia greacă, Sisif era regele Efirului (actualul Corint). El a fost pedepsit de zei să împingă la deal o stâncă imensă, pe care apoi o vedea cum se întoarce şi îl loveşte. A primit pedeapsa pentru că s-a crezut mai inteligent ca Zeus şi a încercat să înşele mai mulţi zei. Cultura modernă foloseste expresia **„**muncă de Sisif" pentru a descrie o sarcină extrem de grea şi zadarnică. Sisif era fiul regelui Aeolus al Tesaliei şi Enaretei. De asemenea, era tatăl lui Glaucus, Ornytion, Almus, şi Thersander, fii pe care i-a avut cu nimfa Merope. Regele Sisif a fost promotorul navigaţiei şi al comerţului, dar era extrem de avar şi viclean. A fost catalogat ca cel mai perfid dintre divinităţi. Ucidea călătorii şi oaspeţii, ceea ce constiuia o violare a legii xenia, ce se afla în jurisdicţia lui Zeus. Acestuia îi făcea plăcere şi era necesar să ucidă pentru că aşa îşi întărea domnia.[3] Sisif reprezintă chiar umanitatea şi uimitoarea ei căutare a perfecţiunii prin orice mijloace necesare. Bolovanul ce vine mereu la vale este pasul accelerat prin care colapsul civilizaţiei şi uitarea apocaliptică se aşterne peste fiecare eră istorică. În spotul publicitar, fiecare mişcare este utilă şi bine gândită pentru a atinge un ţel precis. Nu este vorba despre zădărnicie, ci despre eficienţă.

Skoda Fabia

Skoda reprezintă un producător ceh de automobile, unul din primii patru ca vechime din lume. Compania a luat naştere la 27 iunie 1925, iar, din anul 1991, aparţine concernului Volkswagen Group. Advertisement-ul realizat de Skoda ne duce cu gândul la mitul lui Prometeu, situându-se în istoria unei creaţii în evoluţie: el marchează naşterea conştiinţei, apariţia omului. Prometeu este cel care a furat de la Zeus, simbolul spiritului, sămânţa focului. Există versiuni diferite: scâteia fost luată fie din roata soarelui, fie din vatra lui Hefaistos. Prometeu a furat focul pentru a-l aduce pe pământ şi pentru a-l dărui muritorilor. Zeus însă l-a pedepsit, înlănţuindu-l de o stâncă (Munţii Caucaz din vremurile noastre) şi trimiţând un vultur pentru a-i mânca zilnic ficatul, simbol al frământărilor pricinuite de sentimentul de vinovăţie.[4]

După cum aminteam, mitul lui Prometeu semnifică *in nuce* evoluţie creatoare, iar, referitor la creaţia omului, există şi tradiţia conform căreia primul om a fost creat de Prometeu. Era o fiinţă de o frumuseţe desăvârşită, pe care Prometeu a ţinut-o ascunsă până când Zeus i-a cerut-o, a făcut-o nemuritoare şi a aşezat-o între stele; Prometeu a creat în acelaşi fel şi alţi oameni, modelându-i din pământ şi apă, iar pe lângă ei a creat şi animalele.[5] Spotul realizat de Skoda îi aduce în prim-plan pe primii oameni care se trezesc speriaţi la sunetul puternic pe care l-au auzit, iar, lângă ocean, există o frumoasă maşină; desigur, pentru ei, reprezintă ceva ciudat, nemaivăzut vreodată. Reclama îmbină trecutul cu viitorul, primii oameni de pe pământ fiind şocaţi de modernitatea văzută. Uşor, uşor se apropie de maşină şi descoperă toate dotările acesteia, începând cu radioul, muzica fiind un lucru străin pentru ei. La auzirea acesteia, primul lor instinct a fost acela de a-şi acoperi urechile. Apoi, ei continuă cu mirosirea acesteia, element înfăţişat satiric, şi se joacă cu geamurile electrice. Întraţi în maşină depistează ştergătoarele, şi, desigur, aerul condiţionat, aspect de care sunt evident încântaţi. Ultima secvenţă prezintă descoperirea brichetei, adica a focului, singurul element cu adevărat util pentru ei şi indispensabil în evoluţia speciei. Controlul focului de primii oameni a fost un punct de cotitură în aspectul cultural al evoluţiei umane. El a permis oamenilor de atunci să gătească mâncare, să obţină căldură şi, de asemenea, să se poată apăra de animalele sălbatice şi de insecte. Descoperirea focului a permis extinderea activităţii umane pe timp de noapte, oferindu-le lumină atunci când era întuneric sau pe vreme rece.

[3] https://mythologica.ro/mitul-lui-sisif/ Accesat la data de : 16.04.2020
[4] Jean Chevaliaier, Alan Gheerbrant, *op. cit.*, pag. 757
[5] https://istoriiregasite.wordpress.com/2013/12/02/legenda-lui-prometeu/ Accesat la data de: 21.04.2020

Așa, încetul cu încetul, primii oameni s-au dezvoltat ajungând să își confecționeze singuri unelte, să crească animale și multe altele, proces care a durat până în ziua de astăzi când tehnologia se află la un nivel înalt care nu ar fi fost atins, dacă primii oameni nu ar fi evoluat. Stăpânirea focului a fost, fără îndoială, o cotitură majoră în evoluția omului. Impactul hranei gătite este binecunoscut, dar impactul stăpânirii focului a afectat toate elementele societăţii umane. Contactele sociale din jurul unui foc de tabără au devenit un aspect esenţial pentru ceea ce ne face să fim umani. De aceea, creația și evoluția omului, legenda mitică precum că Prometeu ar fi creat primii oameni, simbolizează sfârșitul haosului prin pătrunderea în univers al unei anumite forme, a unei ordini, a unei ierarhii. Invenția înseamnă perceperea unei ordini noi, a unor relații noi între termeni diferiți.

Citroen C5 - Engineered to relieve stress

Citroen C5 este o mașină de familie fabricată de un producător francez din martie 2001 până în februarie 2017 în două generații de produse.Acesta a înlocuit Citroën Xantia din clasa de mașini pentru familii numeroase, și este primul Citroën modern cu nomenclator de denumire „Cx”, folosit anterior de strămoșii săi, C4 și C6, din 1930.

În anul 2003, Citroen C5 realizează un spot publicitar de 30 de secunde în care ne este prezentată o familie, în care mama apare ca Medusa, una dintre cele mai înspăimântătoare personaje din mitologie și cea mai cunoscută dintre cele trei surori denumite Gorgone. Acestea nu au fost din totdeauna înspăimântătoare. Inițial, ele au fost foarte frumoase; de aceea, Medusa a ajuns să aibă o aventură cu Poseidon. Din păcate, acest lucru s-a petrecut în templul zeiței Atena. Considerând fapta ca un lucru jignitor, Atena a transformat-o pe Medusa, împreună cu cele două surori ale sale, în niște creaturi cu șerpi în loc de păr și cu ochi care aveau puterea de a pietrifica.[6] În caverna în care trăia, spune mitul, era plin de oameni transformați în piatră. Mitul specifică că Perseus a fost cel care a reușit să o omoare pe Medusa, existând două variante ale mitului: prima povestește că Perseus s-ar fi apropiat de Medusa când aceasta dormea, fără să se uite direct în ochii ei protejându-se cu un scut. A omorât-o aducându-i Atenei capul Medusei. A doua variantă spune că Perseu, înaintând spre Medusa, cu ochii închiși și ținând scutul ca o oglindă în fața ei, aceasta s-a transformat pe sine în piatră, văzându-și reflexia în scut. Tatăl are înfățișarea unui monstru; deseori simbolismul monstrului este acela de paznic al unei comori, cum ar fi comoara nemuririi, adică totalitatea dificultăților ce trebuie învinse și a obstacolelor ce trebuie depășite pentru a ajunge, în cele din urmă, la comoara mult râvnită. Monstrul ține și de simbolistica ritualurilor de trecere: el îl devorează pe bătrân pentru ca din el să se poată naște omul cel nou, exact ca în reclamă; de asemenea, se transformă într-un tată responsabil și destul de chipeș la intrarea sa în autoturism. Tot sub forța privirii transformatoare doi copii ai familiei apar ca doi câini care urlă. Una dintre cele mai impresionante creaturi din mitologia greacă este Cerberul, în reclamă câinii, apar ca o interpretare mai modernă a Cerberului care reprezenta înfricoșătorul paznic de la porțile infernului, a cărui înfățișare bizară aducea cu cea a unui câine fioros, dar care avea trei capete. Hades, zeul infernului, i-ar fi desemnat sarcina de a păzi cu strictețe accesul în lumea defuncților, înspăimântând orice intrus cu ochii săi de jar, colții fioroși și lătrăturile ca de tunet. Ca mai toate creaturile mitologice, Cerberul demonstra însă, la rândul său, și o slăbiciune: mierea depozitată în vase speciale de rudele decedaților, în mormintele acestora și oferită de cei ce păşeau pragul către lumea de dincolo în scopul de a-i îmblânzi întrucâtva teribila agresivitate. În ciuda vigilenței sale, Cerberul a fost, totuși, înșelat, în câteva rânduri, de o serie de eroi mitologici: Orfeu îl potoli cu sunetul lirei sale fermecate; a fost corupt de Enea grație unei delicioase focaccia preparată de Sibilla cu miere și ierburi vrăjite; Hercule îl doborî și-l înlănțui, aducându-l în fața lui Euristeu.[7]

[6] https://www.tinerama.ro/medusa-fiinta-mitologica-care-a-trait-pe-terra/ Accesat la data de: 28.04.2020

[7] https://mythologica.ro/cerberul-cainele-cu-trei-capete-ce-pazeste-iadul-in-mitologia-greaca/ Accesat la data de: 04.05.2020

Toți membrii familiei apar într-un centru comercial aglomerat, unde îi sperie pe ceilalți clienți ai mall-ului, creându-și drum spre mașină. Odată ajunși în interior aceștia încep să se relaxeze. Pe măsură ce mama pornește aerul condiționat, șerpii din care era format părul Medusei încep să se retragă lăsând loc unei femei cu aspect normal. În mod similar tatăl se tranformă într-un bărbat chipeș, iar cei doi câini își schimbă înfățișarea, dovedindu-se a fi de fapt două fetițe cu chipuri angelice.

Medusa era reprezentată ca o ființă hidoasă cu șerpi în locul de păr, într-un mit străvechi, Athena îi dăruise lui Asclepius câteva picături din sângele Gorgonei. Acest sânge avea proprietăți magice: dacă era extras din partea stângă a Gorgonei, constituia o otravă mortală; luat din partea dreaptă, era în stare să readucă morții la viață. În cazul transformării acesteia atunci când Atena a dorit ca aceasta să fie blestemată, din capul ei a început să curgă sânge, iar, din fiecare picătură căzută, a luat naștere un șarpe. Comportamentul şi ciclul vieții șarpelui i-a inspirat şi pe celți să-l vadă drept un simbol al renașterii, reîntineririi, transformării, dar şi al înșelăciunii şi al unei cunoașteri secrete.

Totul decurge normal până în momentul în care un bărbat încearcă să le curețe parbrizul. Atunci tatăl ia din nou chipul unui monstru, speriindu-l pe acesta. Spotul publicitar se încheie cu prezentarea numelui mașinii urmat de sloganul „ Engineered to relieve stress”/ „ proiectat ca să atenueze stresul”. În reclamă, această Medusa modernă nu mai este cea din legendă. Ea este reinterpretată ca având o forță dublă în privirea ei. Privirea funcționează în două direcții: prima este cea cu care privește cu dragoste (exemplu: privirea pe care ea o aruncă copiilor, uitându-se în spatele mașinii dacă acestia sunt ascultători ca orice mamă grijulie din vremurile noastre; atunci, copiii își schimbă înfățișarea complet, devenind doi copii angelici). A două privire însă este cea de protecție față de stres (exemplu: momentul din reclamă în care un bărbat are intenția de a curăța parbrizul mașinii). Mama, doar aruncând o privire soțului, îl transformă în monstru, speriându-l pe cel care intenționa să spele mașina.

Mike Ibbett, directorul de marketing de la Citroen, a declarant că reclama Citroen, în care apare familia stresată, constituie o reclamă cu o execuție remarcabilă și cu un impact puternic. Eroul e, cu siguranță, mașina, oferind conotația de modernitate și o imagine imbunătățită pe o piață foarte competitivă. Prin prisma reclamei sloganul „Engineered to relieve stress”/„ proiectat ca să atenueze stresul”, sugerează relaxare, conservarea stării de normalitate. Mașina este cea care te ajută să nu devii altcineva decât cine ești tu, fără nervii din cauza momentelor de stres ale vieții cotidiene.

Ford Ranger – Legendary tough

Ford Ranger, din 2006 vândut în Australia, a fost un vehicul complet diferit de camionul vândut în SUA. American Ranger a fost propriul camion, în timp ce pickupul Aussie a fost bazat pe Mazda BT-50. Spotul publicitar realizat de Ford pentru modelul Ranger evidențiază în prim-plan atacul ciclopului asupra mașinii care încearcă să se ferească de acesta. Ciclopul aruncă după mașină cu bolovani imenși. La un moment dat, unul ajunge în mașină, aceasta prinzând viteză și trecând printre picioarele ciclopului făcându-l pe acesta să se dezechilibreze. Ciclopii erau stăpânii tunetului, fulgerului și trăsnetului. Ei erau reprezentați ca având doar un ochi în mijlocul frunții, fiind asemănători, prin violența lor neașteptată, cu niște erupții vulcanice. Sunt simboluri ale forței brutale în slujba lui Zeus. Ochiul unic, în mijlocul frunții, trădează fie un regres al inteligenței, fie începutul ei sau pierderea sensului anumitor raporturi. Acestor ființe fabuloase legenda le atribuie monumente (îndeosebi pe acelea din localitatea Micene) renumite pentru imensitatea pietrelor pe care le suprapun și care cântăresc până la 800 de tone.[8]

În mitologia greacă, Ulisse este un binecunoscut erou, conducându-i pe greci în Războiul troian, conflictul militar celebru al Antichității. Atunci au apărut pentru prima oară

[8] Jean Chevaliaier, Alan Gheerbrant, *op. cit.*, pag. 232

aceste creaturi mari și monstruoase cu un singur ochi în mijlocul frunții și anume ciclopii. Nu li se cunoaște proveniența lor sau a popoarelor din care făceau parte. Cel mai faimos ciclop este însuși Polyphemus. Potrivit lui Homer, ciclopul era fiul lui Poseidon. Legenda spune că Ulise ajungând pe insula unde ciclopii trăiau si dând de o peșteră, acesta a intrat împreună cu tovarășii săi de calătorie și au găsit bucăți mari de branză și mult vin. Bucuroși că au găsit mâncare și băutură, aceștia s-au ospătat până au simțit că li se cutremură pământul sub picioare. Ciclopul Polyphem, pentru a împiedica fuga grecilor, barează ieșirea din peștera sa. Fiind în pericol de a fi mâncat de uriaș Ulisse, așteptă până când ciclopul adoarme și, luând un buștean ascuțit, l-a înfipt în fruntea ciclopului, scoțându-i ochiul. Fiind orbit acesta nu a mai putut vedea, eroul reușind să fugă. Dar ciclopul enervat pe cele întâmplate a apelat la Poseidon așa cum se întâmplă și în reclama noastră: după atacul ciclopului, Poseidon apare la sfârșitul reclamei atacând mașina.

În următorul cadru ne este prezentat un grup de centauri care iau cu asalt mașina. Șoferul îi încercuiește, legându-i pe toți la un loc cu o funie, îi pune într-o remorcă imensă, sfârșind astfel victorios lupta. Mitul centaurului face referire la ființele monstruoase din mitologia greacă, al căror cap, brațe și bust erau de om, iar restul corpului și picioarele apăreau reprezentate ca fiind de cal. Centaurii sălășluiesc, împreună cu femelele lor, în păduri și în munți, hrănindu-se cu carne crudă; nu pot bea vin fără să se îmbete și își dau adesea frâu liber pornirii de a răpi și viola femei.[9] Ilustrații ale centaurilor datează de acum 5000 de ani. Tatăl lor era Centaurus, despre care se spunea că s-ar fi născut din unirea unui nor (ce o întruchipa pe soția lui Zeus) și Ixion, regele Laphithae. Centaurii trăiau pe muntele Pelion și Thessaly, în Grecia, fiind considerați o pacoste de către oameni — beau, distrugeau recoletele etc. Erau șireți și ignoranți, manifestând ostilitate față de oamenii. Uneori, Zeus îi trimitea să îi pedepsească pe ceilalți zei și pe oameni. Relația dintre ei și oameni se spune că și-ar fi avut începutul la nunta lui Pirithous. La masă, un centaur (Euryrition) a băut peste măsură și voia să lovească mireasa; ceilalți l-au urmat stârnind lupte violente. Aceasta scenă dintre lapiți și centauri a devenit un subiect popular printre poeții din antichitate și pentru sculptori. Centaurii sunt în antiteză cu renumiți cavaleri și călăreți. În loc să-și îmblânzească instinctele, ei se lasă conduși de acestea. Simbolizează dorința, violența, brutalitatea, adulterul, răzbunarea și pe diavol. Totodată, reprezintă lupta dintre bine și rău, moderație și exces, pasiune și proprietate, răzbunare și iertare, credință și necredință, zeu și bestie.

În finalul spot-ului, Ranger-ul trage o barcă, din ocean ieșind zeul mării, Poseidon, care atacă mai întâi cu un val de apă, dar fără succes. Apoi încercă să arunce cu tridentul către mașină, dar șoferul demarează și se ferește de acesta.

Prezentarea și interpretarea reclamelor pentru branduri auto conduce la concluzia că noi cei care vedem aceste reclame nu mai suntem doar niște potențiali consumatori, ci alcătuim un public în fața unei povești, o poveste pe care o trăim, ale cărei personaje le îndrăgim, captivându-ne încă din copilărie. Acestea au meritul de a folosi intelligent, subtil, teme universale, elemente simple, dar puternic încărcate simbolic. Spoturile reușesc să atragă atât publicul tânăr, prin jocurile de imagini și personajele fantastice, dar și pe cel matur, prin reînvierea unor amintiri din copilărie și trezirea unui sentiment de nostalgie. Acestea au fost încadrate în structura unui basm, astfel produsul nemaifiind un obiect oarecare, ci devenind un simbol, un purtător de valori. Tehnica poartă numele de „mitologizare", transmițând emoții și contribuind la crearea unei atmosfere plăcute. Elementele de legendă prezente în spoturi creează produsului un trecut, o istorie, și, implicit, îi sporesc valoarea. O astfel de legendă croită în jurul unui produs reușește să îl diferențieze de toate celelalte produse concurente, deoarece valoarea produselor depinde și de povestea pe care ne-o spune. Felul, în care se prezintă un produs publicului, îl face mai mult sau mai puțin atractiv.

[9] Ibidem, pag. 211

În ziua de astăzi oamenii nu vor să mai cumpere doar produse, ci și povești. Dincolo de utilitate, avem nevoie de vise, de basme, și de o porție de magie. Avem nevoie să fim măcar martorii unor experiențe de viață deosebite, dacă nu le putem trăi noi înșine. Toate producțiile mass-media își preiau materia primă din viața reală. E nevoie stringentă și de altceva. Atâta timp cât cel care privește reclama recunoaște o serie de arhetipuri, elemente de cultură și simboluri, atâta vreme cât se identifică cu sistemul de semnificații adoptat de reclamă, această devine eficientă la nivel psihologic și emoțional.

BIBLIOGRAPHY

Bonnange, Claude, Thomas, Chantal, *Don Juan sau Pavlov*?, Bucureşti, ed. Trei, 1998.

Brooks, P., *Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative,* New York, Vintage, 1985.

Brune, Fr., *Fericirea ca obligaţie. Psihologia şi sociologia publicităţii,* Editura Trei, Bucureşti, 2003.

Cathelat, B., *Publicitate şi societate,* Editura Trei, Bucureşti, 2005.

Chevalier, J., Gheerbrant, A., *Dicţionar de simboluri,* vol. al II-lea, Editura Aramis, Bucureşti, 1995.

Chiciudean, Ion, Ţoneş, Valeriu, *Gestionarea crizelor de imagine,* Editura comunicare.ro, Bucureşti 2002.

Chiciudean, Ion, Halic, B. Alexandru, *Analiza imaginii organizaţiilor*, S.N.S.P.A., Bucureşti, 2001.

Eco, Umberto, Tratat de semiotică generală, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1982.

Lindekens, R., *Semiotica discursului publicitar*, Bucureşti, Editura Politică, 1985.

Moraru, M., *Poveştile publicitare. De la inspiraţie la strategie,* Editura Tritonic, Bucureşti, 2015.

Nigam, S. K., *The Storytelling Brain. Commentary on Social Attribution: Implications of Recent Cognitive Neuroscience Research for Race, Law and Politics,* in *Science and engineering Ethics*, 18, 2012

DIDACTIC APPROACH TO COMMUNICATION SKILLS IN STUDENTS

Doina David
Assoc. Prof, PhD, „Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureş

Abstract: The present paper wants to clarify some aspects that aim at didactic communication as the main tool for carrying out the instructive-educational process, but also as an experience that promotes dialogue, interpersonal relations and collaboration. The act of communication in a school context allows, implicitly or explicitly, not only the exchange of information, but also of ideas, notions, attitudes, meanings, desires, expectations, interests, feelings, etc. Moreover, in the didactic situation of the act of communication, the subjects aim to be accepted, understood, respected, valued bilaterally.
The communication must be adapted to the given didactic situation, by choosing the most appropriate forms of realization, of a specific language, and at the same time adapted to the psychological particularities of those involved, to the psychosocial particularities of the school group, as well as to the specific physical and temporal context. We propose that the didactic communication be approached as an open system, subject to both positive and negative influences.

Keywords: dialogue, collaboration, school group, didactic communication, influences

Cercetările recente de didactică a istoriei propun o redefinire a disciplinei, fapt care implică o reevaluare a conţinutului didacticii domeniului, ca soluţie de aplicare a curriculumului, în vederea eficienţei actului didactic. Ştiinţele socio-umane şi implicit Istoria produc efecte colaterale evidente care pot fi controlate şi evaluate din perspectiva construirii la elevi a competenţei de comunicare[1] şi a performanţei lor comunicative la toate celelalte discipline din planurile de învăţământ.

Realitatea confirmă faptul că în şcoală competenţa de comunicare a elevilor la toate celelalte discipline şi implicit, comprehensiunea cunoştinţelor de specialitate se realizează parţial în cadrul orelor de limba română şi istorie, prin segmentul de vocabular, dar şi prin însuşirea logicii discursului, în diferite stiluri funcţionale. Este evident rolul instrumental pe care limba română îl are în dobândirea de către elev a competenţei de comunicare capabilă să-i permită abordarea tuturor registrelor limbii, în dimensiunile specifice comunicării, pentru că aici regăsim valoarea instrumentală a limbii române pentru toate celelalte discipline de studiu, fapt care încarcă de responsabilitate actul predării – învăţării la disciplina în discuţie şi la celelalte discipline socio-umane, tocmai datorită efectelor colaterale pe care le produc indirect şi direct în procesul de comunicare.

Din această perspectivă, evaluarea competenţelor de comunicare nu trebuie să se limiteze doar la domeniul strict al disciplinei, ci se impune extinderea acesteia, prin raportarea la deprinderile şi aptitudinile conţinute de competenţe-cheie, luând în calcul concomitent atât palierul specific, cât şi extinderea acestuia în sfera celorlalte discipline de studiu, precum şi surprinderea efectului acestora în asigurarea competenţei sociale integratoare.

În planul disciplinelor socio-umane şi implicit şi în cazul Istoriei, noua perspectivă pedagogică, propune aplicarea modelului comunicativ-funcţional în predare, studiul integrat

[1] A se vedea, Sfez, L., (2002), *O critică a comunicării*, Editura Comu-nicare.ro, Bucureşti; Frumuşani., D., (1999*), Semiotică, societate, cultură*, Editura Institutului European, Iaşi; Sfez, L., (2003), *Comunicarea*, Editura Institutului European, Iaşi.

al comunicării prin transmutarea accentul de pe acumularea de cunoştinţe pe dobândirea de competenţe. În acest context, competenţa de comunicare nu este doar „reproducerea itemilor memoraţi, ci se defineşte ca sistem de strategii creative ce permit înţelegerea valorii elementelor lingvistice în context, dezvoltând abilitatea de a aplica cunoştinţele despre rolul şi funcţionarea limbajului”[2].

Aşadar, trebuie înţeles faptul că prin competenţă de comunicare nu se înţelege volumul de cunoştinţe despre limbaj deţinute de un vorbitor, ci valoarea lor funcţională, generatoare de activităţi de interrelaţionare. Totodată, comunicarea nu poate fi abordată în afara socialului şi, în consecinţă, trebuie avută în vedere şi dimensiunea integratoare a procesului. Ştiinţele educaţiei au definit competenţa de comunicare în primul rând prin capacitatea de a activa cunoştinţe, de a manifesta atitudini, de a le contextualiza în sfera interrelaţionării.

Complexitatea procesului trebuie văzută şi din perspectiva implicaţiilor formative pe care le au cele două acţiuni fundamentale: înţelegere de text şi producere de text, atât în componenta scrisă, cât şi în componenta orală. Tabelul de mai jos sintetizează schema competenţei de comunicare:

	COMPREHENSIUNE DE TEXT	**PRODUCERE DE TEXT**
ORAL	A asculta	A vorbi
SCRIS	A citi	A scrie

În procesul de predare – învăţare – evaluare , verbele enunţate în tabel generează roluri specifice, pe care elevul trebuie să le joace alternativ, pentru a dobândi competenţa de comunicare adecvată. Aceste roluri sunt: auditor, lector, locutor şi scriptor, conducând către un statut de participant activ al elevului la procesul comunicării, de implicare a acestuia, în sensul activării tuturor componentelor care concură la o comunicare eficientă. Comunicarea în general şi implicit comunicarea didactică trebuie abordată din perspectiva conceptualizării fenomenului comunicaţional, ţinând cont de specificul câmpului de cercetare (ce poate defini un anumit mod de interdisciplinaritate), fiecare aspect al comunicării fiind util în măsura analizei sale, din perspectiva domeniului care a produs respectivul aspect.

Comunicarea trebuie abordată şi din perspectiva trecut-viitor pentru că, procesul comunicaţional este unul dinamic, bazat pe aspectele interrelaţionare, unde comunicarea devine ireversibilă, irepetabilă şi unică, pentru că ea presupune[3]:

• *componenta verbală* care integrează toate componentele limbii (*dimensiunea lingvistică*, o *dimensiune textuală* şi o *dimensiune discursivă*);

• *componenta cognitivă* al cărei rol este de identificare a operaţiilor intelectuale implicate în producerea şi înţelegerea limbajului;

[2] A se vedea, Stanton, N. « Comunicarea « , Editura stiinta si Tehnica,Bucuresti, 1999; Stefan, L., *Arta de a asculta, in Comunicare didactica. Teorie si aplicatii*, Editura ASE, Bucuresti, 2008; Vrabie, D., *Limbajul profesorului si efectele lui asupra dezvoltarii psihice a scolarului, in Revista de pedagogie nr.4.* , 1979

[3] A se vedea, Hybels. ; Weaver, R, *Communicating Effectively*, Random House, New York, 1986, p. 6; Baron, R; Byrne. D., *Social Psychology-Understand human Interaction*, Allyn and Bacon Inc. New York, p. 313, 1983; De Vito. J.; *Human Communication, The Basic Course*, Harper&Row, Inc, New York, 1988, p. 4; Ross. R, *Speech Communication*, Prence-Hall, New Jersey, 1986 (definiţiile în ordine aparţin următorilor autori: George; Gerbner; Gerald R. Miller; A. Craig Baird şi Franklin H. Knower; Klaus Knippendorf; Colin Cherry; David Mortensen; Brent D. Ruben; Gary Kronkhite).

• *componenta enciclopedică* ce impune cunoaşterea aspectelor lingvistice, textuale, discursive specifice unor anumite domenii de activitate umană: istorie, tehnică etc.;

• *componenta ideologică* al cărei rol este de a dezvolta capacitatea de a ne situa şi de a reacţiona la diverse idei, valori, atitudini, principii vehiculate prin discurs;

• *componenta literară* operează trimiteri literare şi pune în valoare capacităţile de valorificare a creativităţii verbale individuale;

• *componenta socioafectivă* dezvoltă sentimentele şi atitudinile care pot influenţa comportamentul verbal al fiecăruia.

Vechile programe valorificau, din păcate parţial, cu accent deosebit pe componenta verbală şi dezvoltând dimensiunea lingvistică, dimensiunea textuală şi dimensiunea discursivă. Pentru adaptarea la reevaluarea rolului comunicării lingvistice şi în cadrul disciplinei istorie, se impunea stringent afirmarea opţiunii pentru una dintre cele două direcţii generale în didactica disciplinei istorie şi literatura română: „abordarea limbii ca obiect de studiu în sine şi / sau abordarea limbii ca instrument de comunicare” [4].

Prin racordarea la orientările moderne în materie de curriculum, noile programe abordează complementar problematica limbajului şi a comunicării, deplasând accentul pe latura pragmatică a disciplinelor socio-umane. Modelul curricular al disciplinei s-a modificat, fiind compatibilizat cu modelul pedagogic al educaţiei pentru pregătirea elevilor în sensul învăţării pe toată durata vieţii şi pentru integrarea activă a acestora într-o societate bazată pe cunoaştere.

În noul model curricular al disciplinei se precizează că scopul acesteia este, construirea unei culturi comunicaţionale de bază, unde elevul este capabil să înţeleagă lumea, să comunice şi să interacţioneze cu semenii, să-şi utilizeze în mod eficient şi creativ capacităţile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viaţa cotidiană, să poată continua în orice fază a existenţei sale procesul de învăţare.

Programele actuale propun abordarea istoriei şi a limbajului specific aal acestei iscipline şi ca instrument de comunicare construit prin aplicarea „modelului comunicativ-funcţional”. Acesta se înscrie în „pedagogia comunicării”, care se caracterizează printr-un pronunţat caracter funcţional şi prin „dezvoltarea integrată a capacităţilor de receptare şi de exprimare orală, respectiv de receptare a mesajului scris şi de exprimare scrisă”[5].

Prin urmare, disciplina Istorie este un domeniu cu mare deschidere formativă şi informativă, cu încărcătură culturală şi cu efect major asupra comunicării, ca activitate specific umană. Paradigma comunicativ-funcţională a disciplinei se reflectă în componenta pragmatică a domeniului de referinţă, aducând în prim-plancompetenţa de comunicare văzută ca factor ce poate facilita substanţial integrarea în spaţiul sociocultural.

Această abordare pragmatică, pe care o aplică noile programe, argumentează faptul că un enunţ nu exprimă doar o stare de lucruri, ci şi gândurile, sentimentele pe care ideile enunţate le provoacă atât auditoriului, cât şi enunţiatorului. Prin urmare, devine primordial aspectul integrator al comunicării în relaţia individului cu mediul sociocultural. În acest mod, este activată şi valorificată dimensiunea socială a comunicării, aceasta fiind văzută şi ca un catalizator al formării şi manifestării personalităţii individuale în raport cu personalitatea colectivităţii din care vorbitorul face parte.

[4] A se veda, Slama-Cazacu, T. *Cercetări asupra comunicării,* Bucureşti, Editura Academiei, 1973; Şoitu, L., *Pedagogia comunicarii*, EDP, Bucuresti, 1995; Şoitu, Laurenţiu, Cherciu, Rodica Diana, *Strategii educationale centrate pe elev*, MEC&UNICEF, Bucuresti, 2006.

[5] A se vedea, Haines, I. "Introducere în teoria comunicarii", Editura Fundatiei România de Mâine", Bucuresti, 1999; Iacob, L., *Comunicarea didactica, in Psihologie scolara,* Iasi, Editura Polirom, 1998

Pornind de la idea că, pragmatica modifică substanţial paradigma actuală a ştiinţelor despre om"[6], relaţia dintre semnele lingvistice şi vorbitori, contextul situaţional şi activitatea intersubiectivă ca practică socială, se vor constitui ca şi componente ce se vor regăsi şi vor acţiona în zona câmpului semantic. Astfel, ştiinţele socio-umane treptat au preluat această sintagmă ca element-cheie pentru procesul lingvistic ce construieşte mesajul, cu toate semnificaţiile acestuia şi implicaţiile asupra vorbitorilor. Important este ca, în procesul de predare – învăţare – evaluare, *situaţia de comunicare* să fie înţeleasă ca loc de convergenţă a componentelor cadrului comunicativ, care îmbină *coordonata personală* cu cea *temporală, spaţială, socială* şi cea *discursivă*.[7]

Situaţiei de comunicare îi sunt indispensabile *rolurile comunicative*, atât cel deţinut de *emiţător*, cât şi cel al *receptorului*, în calitate de *destinatar*. Definirea acestor roluri reprezintă un moment decisiv în activitatea de înţelegere de către elevi a relaţiei pe care fiecare rol o are cu acţiunile care îi sunt atribuite firesc, în virtutea derulării într-o situaţie reală de comunicare. Schemele propuse conduc demersul către argumentarea caracterului pragmatic implicit al disciplinei Istorie.

Emiţătorul este definit, din perspectivă pragmatică, drept *autor al acţiunii verbale*, fapt care îi atribuie un rol dinamic în comunicare. Acţiunea în sine este enunţată de acesta, dar se doreşte realizată de către destinatar. Prin urmare, analizând schema realizării comunicării didactice, identificăm dialogul ca, formă de manifestare a interacţiunii verbale, unde *codului lingvistic* defineşte procesul de comunicare. Acest aspect denotă implicarea majoră a disciplinelor socio-umane în procesul de formare şi coagulare la elevi a *competenţelor comunicaţionale, sociale şi civice şi culturale.* Astfel, comunicarea didactică devine un proces de o complexitate deosebită care este condiţionat de o multitudine de variabile: factori de natură psihologică; factori de natură pedagogică; factori de natură socială.

Fiecare categorie de factori are un rol bine determinat în desfăşurarea comunicării didactice şi în consecinţă trebuie să se aibă în vedere ca aceştia să se constituie în elemente care favorizează şi susţin comunicarea şi nu în variabile care, dimpotrivă, o restricţionează şi îi diminuează productivitatea.

În cazul factorilor de natură psihologică, aşa cum s-a putut constata, există mai multe aspecte care trebuie avute în vedere de cadrele didactice când îşi propun să îmbunătăţească şi să eficientizeze desfăşurarea comunicării didactice. În linii mari, factorii de natură psihologică care au un impact mai mare asupra comunicării didactice sunt limbajul, gândirea, motivaţia, afectivitatea, unele trăsături ale personalităţii şi în special cele de natură temperamentală.

Când abordăm limbajul ca factor extrem de important în susţinerea comunicării didactice trebuie avute în vedere mai multe aspecte care sunt circumscrise acestei variabile şi anume: dezvoltarea bazei semantice a limbajului; dezvoltarea dimensiunii denotative şi conotative a acestuia; îmbogăţirea vocabularului elevilor; dezvoltarea expresivităţii vorbirii elevilor; dezvoltarea conduitei şi abilităţilor de ascultare.

În timp, toate aceste achiziţii de natură lingvistică vor contribui nu numai la ameliorarea comunicării didactice, ci se vor constitui în premise extrem de importante şi în dezvoltarea gândirii ca proces psihic central şi implicit în facilitarea procesului de învăţare, indiferent de tipul de achiziţii pe care aceasta îl vizează.

---

[6] A se vedeea, Şerbănescu, A., (2007), *Cum gândesc şi cum vorbesc ceilalţi –Prin labirintul culturilor*, Editura Polirom, Iaşi; Şoitu, L., (1997), *Comunicare şi acţiune*, Editura Institutului European, Iaşi; Şoitu, L., (2001), *Pedagogia comunicării*, Editura Institutului European, Iaşi;

[7] A se vedea, Flinchy, P. "O istorie a comunicarii moderne", Editura Polirom,Iasi, 2009; Golu, P.- Psihologie sociala. Bucuresti: (1974) EDP; Haines, I. "Introducere în teoria comunicarii", Editura Fundatiei România de Mâine", Bucuresti, 1999.

Cultivarea expresivităţii vorbirii în rândul elevilor este de asemenea un obiectiv important pe care institutorii şi profesorii trebuie să-l aibă în permanenţă în vedere deorece însuşiri ale limbajului oral cum sunt intensitatea, intonaţia, fluenţa, etc. au menirea nu numai să îmbunătăţească procesul comunicării didactice, ci să şi motiveze în mai mare măsură elevii pentru conţinuturile care li se transmit şi pe care trebuie să le asimileze.

De asemenea, pornindu-se de la importanţa pe care o are conduita de ascultare în funcţionarea eficientă a comunicării didactice trebuie depuse eforturi din partea cadrelor didactice pentru ca această capacitate să fie dezvoltată progresiv la nivelul elevilor în corelaţie directă cu particularităţile de vârstă şi individuale ale acestora, cât şi cu specificul conţinuturilor care fac obiectul schimbului de mesaje în anumite contexte de instruire. Aici trebuie să ţinem cont de toate formele de ascultare: ascultarea pentru informare, ascultarea critică, ascultarea empatică, cu scopul de a cultiva la elevi comportamentele de ascultare care s-au dovedit cele mai eficiente şi care susţin maximal procesul comunicării didactice şi eventual, descurajate comportamentele mai puţin productive.

Ştiinţele soio-umane au capacitatea de a dezvolta şi cultiva competenţele comunicaţionale pentru că ele alături de limbaj[8] , alături de expresivitatea acestuia se constituie într-un important factor de susţinere a comunicării didactice, fie că este vorba, mai întâi, de modul de funcţionare a operativităţii generale şi specifice a acesteia, fie că intervine în procesul de organizare semantică a cunoştinţelor prin intermediul prototipurilor, schemelor cognitive, reţelelor semantice, sau prin scenariile cognitive. Date fiind avantajele pe care le presupun şi le propun disciplinele socio-umane în dezvoltarea competenţelor şi abilităţilor comunicaţionale la elevi, cadrele didactice ar trebui să manifeste mai multă iniţiativă în utilizarea lor, pentru că, în contextul procesului de învăţământ, „aspectul epistemologic" cât şi cel „diagnostic" al comunicării reprezintă obiective educaţionale, unde, comunicarea nu este numai „cunoaştere", ci şi instrument principal de acţiune.

BIBLIOGRAPHY

1. Noomen, G.W."stiinta comunicarii", Editura Humanitas, Bucuresti,1998
2. Pânişoara, Ion Ovidiu*, Comunicarea eficientă,* Editia a III-a, Editura Polirom, Iasi, 2009
3. Păun, E., *Sociopedagogia scolara,* Bucuresti, EDP, 198
4. Pease, A Limbajul trupului.Bucuresti (1993) Ed Polimark
5. Peretti, A.,Legrand,J.A.,Boniface, J."Tehnici de comunicare", Editura Polirom, Iasi, 2001
6. Petcu, C.Trandafir, C."Introducere în stiinta si arta comunicarii", EdituraI.N.I., Bucuresti, 2000
7. Popescu – Neveanu, P., *Dictionar de psihologie,* Bucuresti, Editura Albatros, 1978
8. Popescu - Neveanu, P., *Personalitatea pedagogica, II*, în Revista de pedagogie nr.9, 1982
9. Popescu, D. "Arta de a comunica", Editura Economica, Bucuresti,1999
10. Prodan Adriana, Managementul de succes. Motivatie

[8] A se vedea, Thompson, J. B., (2000), *Media şi modernitatea*, Editura Antet, Bucureşti; Thoveron, G., (2003), *Istoria mijloacelor de comunicare*, Editura Institutului European, Iaşi; Tran, V, Stănciugelu, I., (2001), *Teoria Comunicării*, Facultatea de Comunicarea şi Relaţii Publice „David Ogilvy", S.N.S.P.A., Bucureşti; Van Cuilenburg, J. J., Scholten, O., Nomen, G. W., (2000), *Ştiinţa Comunicării*, Editura Humanitas, Bucureşti ;Yzerbyt, V., Schadron, G., (2002), *Cunoaşterea şi judecarea celuilalt – O introducere în cogniţia socială*, Editura Polirom, Iaşi;

11. Puiu, Al. (coord.) « Teorii si tehnici de comunicare », Editura Independenta Economica, 2007

12. Radu, I., Iluţ, P., Matei, L., *Psihologie sociala,* Cluj-Napoca, Editura EXE SRL, 1999

13. Săucan, *D. Specificitatea comunicarii didactice in contextual comunicarii interumane, in Competenta didactica,* Bucuresti, Editura All Educational, 1999

14. Sillamy, N., *Dictionar de psihologie,* Editura Univers Enciclopedic, Bucuresti, 1996.

15. Slama-Cazacu, T. *Cercetări asupra comunicării,* Bucureşti, Editura Academiei, 1973

16. Şoitu, L., *Pedagogia comunicarii*, EDP, Bucuresti, 1995

17. Şoitu, Laurenţiu, Cherciu, Rodica Diana, *Strategii educationale centrate pe elev*, MEC&UNICEF, Bucuresti, 2006

18. Şoitu, Laurenţiu, *Pedagogia comunicării*, Institutul European, Iasi, 2005

19. Stanton, N. « Comunicarea « , Editura stiinta si Tehnica,Bucuresti, 1999

20. Stefan, L., *Arta de a asculta, in Comunicare didactica. Teorie si aplicatii,* Editura ASE, Bucuresti, 2008

21. Vrabie, D., *Limbajul profesorului si efectele lui asupra dezvoltarii psihice a scolarului, in Revista de pedagogie nr.4. ,* 1979

COMMUNICATION COMPETENCE VS. CULTURAL COMPETENCE IN TEACHING SOCIO-HUMAN SCIENCES

Doina David
Assoc. Prof, PhD, „Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureş

Abstract: In order for the educational communication process to be effective, it is necessary for the school practice to develop optimizing reactions, adapting and flexing its mechanisms, mentalities, transforming them into competencies. Therefore, by presenting ways to optimize from various perspectives the forms of communication, psychological, psychosocial, context, intercommunication we tried to emphasize the need to develop and maintain effective interaction and complex communication within the institutional framework of the school, to achieve the major goal of education: the development of creative, autonomous, free, authentic personalities with various cultural skills. From our perspective, didactic communication must be naturally oriented towards intercommunication, towards modernization, towards adaptation to a constantly changing educational context. Thus, the optimization of communication must become a fundamental objective of education, because this process is equally an instructive-educational and formative tool for all actors involved in this process.

Keywords: communication, cultural skills, education, school practice, change.

Din perspectiva teorie comunicării, competenţele generale individuale ale elevului se bazează îndeosebi pe *cunoştinţele* (*knowledge*), *deprinderile* (*skills*) şi *competenţa existenţială* (*existential competence*) pe care acesta le posedă, precum şi pe capacitatea sa de *a învăţa* (*ability to learn*). În acest context, *competenţa de comunicare lingvistică* trebuie percepută ca atare, iar construirea acesteia se poate realiza printr-un curriculum deschis şi flexibil, în spiritul *longlife learning*.[1] Astfel, competenţa de comunicare lingvistică se defineşte prin relaţia a trei componente specifice: *componenta lingvistică*, *componenta sociolingvistică* şi *componenta pragmatică*, prezentate în elementele lor fundamentale ca o sinteză între *cunoştinţe*, *aptitudini* şi *deprinderi*. În acest context, componenta lingvistică şi comunicaţională vizează formarea *deprinderilor lexicale, fonetice, sintactice*, în vreme ce componenta sociolingvistică valorifică *parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii*, pe când, componenta pragmatică se concretizează în *utilizarea funcţională a resurselor lingvistice* (realizarea funcţiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii *schimburilor interacţionale*. *Competenţa de comunicare lingvistică* a utilizatorului se observă în realizarea activităţilor comunicative variate, care implică:

– receptarea,
– producerea,
– interacţiunea,

realizate fie în *formă orală*, fie în *forma scrisă*, fie în ambele forme.

Activităţile comunicative *de receptare* (orală şi / sau scrisă) şi *de producere* (orală şi / sau scrisă) sunt indispensabile pentru orice activitate interactivă, a cărei finalitate este atât de a informa, cât mai ales de a modifica atitudini şi mentalităţi la nivelul receptorului, de a-i provoca acestuia reacţii şi transfer de rol din partea emiţătorului.

[1] A se vedea, Abric, J.A. "Psihologia comunicarii", Editura Polirom,Bucuresti, 2000; Ball-Rokeach, S."Teorii ale comunicarii în masa", Editura Polirom,Iasi, 1999; Berg, I - Dictionar de cuvinte, expresii, citate celebre, Ed. Saeculum I.O&Ed.Vestala, Bucuresti, 1998.

Competenţa pragmatică pune în prim-plan utilizarea funcţională a resurselor lingvistice şi istorice, prin realizarea funcţiilor comunicative, a actelor de vorbire, în general, şi face referire la coeziunea şi coerenţa discursului, la selectarea celor mai potrivite tipuri şi genuri de texte în raport cu intenţia comunicativă. Faţă de competenţa lingvistică, în cazul competenţei pragmatice, impactul major al interacţiunilor şi mediilor culturale este decisiv pentru obţinerea performanţei comunicative.

Abordarea de tip structural din vechile programe, care vizau o cunoaştere pur teoretică în cadrul ştiinţelor socio-umane, s-a dovedit perimată, fiind înlocuită în noile programe cu una de tip funcţional, schimbare care a determinat şi transformarea obiectivelor în competenţe. Standardele care însoţeau programele vechi fixau nivelul general de cunoştinţe pe care un elev trebuia să le deţină făcând doar simple referiri la aspectul operaţional al acestora. În noua viziune, competenţele sunt, prin definiţie, expresia autorităţii unor opinii, priceperea bazată pe o cunoaştere temeinică a problematicii şi au ca bază aspectul operaţional al cunoştinţelor.

Prin urmare, competenţele sunt măsurabile, ele determină, în timp, configuraţia individuală, adică aşezarea individului într-un spaţiu deschis al învăţării pe tot parcursul vieţii.[2] Se observă, astfel, că noua viziune a programelor are o perspectivă deschisă, care nu se sfârşeşte odată cu ieşirea elevului din sistem. Dimpotrivă, abia după finalizarea studiilor, acesta poate evalua eficienţa şcolii în raport cu propria-i formare şi cu flexibilitatea în adaptare la schimbările sociale.

Retrospectiv, elevul poate evalua relaţia dintre necesar şi inutil din programa şcolară parcursă în anii de studiu, cum la fel de bine poate să constate nivelul de cultură generală pe care l-a dobândit în această perioadă. Este evident că, în această postură, individul conştientizează faptul că nu cantitatea informaţiilor îi este de ajutor în integrarea socială, ci gradul lor de operaţionalizare.

Performanţa trebuie percepută ca indice calitativ de funcţionare, de randament social, având ca indicator de bază funcţia comunicativă, de relaţionare. Revenind la accepţiunea termenului în plan strict comunicaţional, performanţa nu se confundă cu rezultatele participării elevilor la olimpiade şi concursuri şcolare de profil, ci se defineşte prin gradul de integrare socială a individului, din perspectiva competenţei acestuia de comunicare lingvistică, socială şi culturală.

Performanţa mai poate fi definită prin evaluarea periodică şi comparativă a progresului individual în privinţa competenţei de comunicare, reflectată în performanţele de integrare socioculturală. Dacă s-ar aplica grila de autoevaluare pentru dobândirea competenţelor de comunicare, fiecare absolvent al şcolii evaluat ar trebui să deţină competenţe de înţelegere şi vorbire reflectate în ascultare, participare la conversaţie, discurs oral şi scriere, cu respectarea indicatorilor pentru fiecare nivel. La nivelul comunicării orale, în timpul participării la o conversaţie, cel în cauză trebuie să constate următoarele:

– pot să particip fără efort la orice conversaţie sau discuţie şi sunt familiarizat(ă) cu expresiile idiomatice şi colocviale;

– pot să mă exprim fluent şi să exprim cu precizie nuanţe fine de sens;

– în caz de dificultate, pot să reiau ideea şi să-mi restructurez formularea cu abilitate, în aşa fel încât dificultatea să nu fie sesizată.

Într-un sens mai larg, se poate utiliza termenul de performanţă, prin raportarea rezultatului învăţării la competenţele prevăzute de programa şcolară. În acest caz,

[2] A se vedea, Goleman, D. (2001), Inteligenţa Emoţională, Bucureşti, Ed. Curtea Veche.; Goleman, D. (2011), Emotional intelligence: Perspectives on a theory of performance, In press; Matthews, G. (2012), Emotional Intelligence science and myth, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press; Gardner, H.(1993), Multiple Intelligence, New York, Basic Books; Gardner, H. (1983), Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

performanţa se cuantifică în notă care, pe scara 1-10, fixează nivelul calitativ al învăţării, în plan individual, prin raportare la trei planuri referenţiale: sistemul de evaluare practicat în şcoală, gradul de inserţie individuală în contextul sociocultural şi gradul de operaţionalizare a cunoştinţelor.

Complexă ca disciplină, Istoria este studiată în şcoală nu doar în manieră sincronică, ci şi în dimensiunea ei diacronică, evocând evoluţia formelor de la limbajul arhaic la forma literară, de la sensul propriu la cel figurat al cuvântului în cadrul analizării textelor istorice, în toate stilurile funcţionale. Strict în domeniul de referinţă, performanţa trebuie măsurată din dublă perspectivă: *structurală* (teoretică) şi *funcţional-discursivă* (pragmatică)[3].

Din acest motiv, noile programe îmbină cele două perspective, cu accent pe cea de-a doua, oferind profesorilor o structură coerentă de curriculum, deschisă şi invitându-i la o aplicare originală, particularizată fiecărui grup-ţintă. Un aspect esenţial al programelor este construirea *competenţei culturale,* care impune crearea la elevi a unui sistem de valori, specifice comunităţii căreia aceştia îi aparţin. În acest mod, disciplina Istorie poate asigura conştientizarea identităţii individului, în dimensiunile intelectuală, afectivă şi morală. Prin intermediul istoriei elementele de cultură asigură deschiderea spre valorile celuilalt, facilitând atitudinea de respect şi de comparare cu valorile proprii şi naţionale.

Important pentru elev este să dobândească în timpul perioadei de şcolaritate competenţa fundamentală care îi poate asigura dezvoltarea capacităţii de adaptare la schimbările din planul sociocultural în care se va dezvolta în timp. Aceasta are un pronunţat caracter pragmatic şi trebuie cultivată la toate disciplinele de studiu, purtând un nume generic care responsabilizează extrem de mult şcoala: *a învăţa să înveţi*. În vederea dobândirii acestei competenţe, se prevăd cunoştinţe, deprinderi şi atitudini specifice, cu un caracter de maximă generalitate, care trebuie aplicate în activitatea de predare – învăţare la toate disciplinele de studiu. Se remarcă în mod deosebit ca fiind de o importanţă maximă pe lângă deprinderile de bază, *scris, citit*, care sunt indispensabile învăţării şi formarea deprinderilor decomunicare.

Acestea asigură, în timp, accesul la informaţie, prelucrarea şi asimilarea de noi cunoştinţe şi deprinderi, pentru crearea universului cultural autonom şi personal. Considerăm că toate celelalte competenţe se circumscriu acestei competenţe fundamentale şi trebuie percepute ca aplicaţii pe domenii ale cunoaşterii regăsite în conţinutul tuturor disciplinelor de studiu.

Competenţa de comunicare derivă din competenţa-cheie *a învăţa şă înveţi* şi trebuie tratată ca o componentă de bază a domeniului definit de citit-scris. Aceasta se regăseşte în conţinutul competenţelor generale specifice disciplinei Istorie, aşa cum sunt acestea prevăzute de noile programe: receptarea mesajului oral în diferite situaţii de comunicare; utilizarea corectă şi adecvată a limbajului în producerea de mesaje orale în situaţii de comunicare monologată şi dialogată şi nu în ultimul rând receptarea mesajului scris, din texte istorice. Doar astefel se pot forma la elevi şi nu numai la aceştea competenţele-cheie: *comunicare, competenţe sociale şi civice, sensibilizare şi exprimare culturală.* Cultivarea interesului pentru lectură istorică, a gustului estetic în domeniul istorie; stimularea gândirii autonome, reflexive şi critice în raport cu diversele mesaje receptate; cultivarea unei atitudini pozitive faţă de comunicare prin conştientizarea impactului limbajului asupra celorlalţi şi prin nevoia de a înţelege şi de a folosi limbajul într-o manieră pozitivă, responsabilă din punct de vedere social; cultivarea unei atitudini pozitive faţă Istorie şi recunoaşterea rolului acesteia pentru dezvoltarea personală şi îmbogăţirea orizontului cultural şi nu în ultimul rând dezvoltarea interesului faţă de comunicarea interculturală.

[3] A se vedea, Flinchy, P. "O istorie a comunicarii moderne", Editura Polirom,Iasi, 1999; Golu, P.- Psihologie sociala. Bucuresti: (1974) EDP; Haines, I. "Introducere în teoria comunicarii", Editura Fundatiei România de Mâine", Bucuresti, 1999.

Fără a impune tratarea comunicării numai din perspectivă didactică prin prisma noilor orientări academice, întrgul proces didactic trebuie să se centreze pe o modificare a pparadigmei prin, deplasează accentul de pe latura teoretică pe cea funcţională a limbii şi implicit a comunicării, valorificând atât aspectul descriptiv, cât şi cel normativ al limbajului în comunicare. În acelaşi timp, programele vizează şi dinamica limbii şi a textului istoric, diversitatea manifestărilor acesteia în componenta pragmatică a comunicării, valorificând deopotrivă atât aspectul oral, cât şi cel scris.

Din această viziune novatoare a curriculumului rezultă faptul că, aplicarea în procesul de predare – învăţare – evaluare are în vedere o realitate incontestabilă care s-a manifestat dintotdeauna ca proprie procesului complex al comunicării, şi anume faptul că în şcoală, la disciplina Istorie, trebuie să se dezvolte echilibrat şi armonios în primul rând *competenţa de comunicare orală*, care ocupă cel mai mult timp din existenţa omului.

Prin urmare, în activitatea de predare profesorul va avea în vedere dezvoltarea la elevi a competenţei de exprimare orală şi creşterea calitativă a nivelului acesteia, prin accesarea elementelor de elemente de *retorică* şi de *semantică* în discursului oral. Este evidentă, astfel, necesitatea abordării curriculumului dintr-o perspectivă inter şi transdisciplinară, care să valorifice creator potenţialul semantic al limbajului reflectat în eficienţa comunicării atât orale, cât şi scrise.

Scrierile şi textele istorice trebuie percepute atât ca mijloc de realizare a educaţiei istorice, cât şi ca produse specifice unui spaţiu cultural în care trăieşte individul uman. Ca suport de aplicare a noţiunilor teoretice, dacă sunt folosite exclusiv, acestea pot dăuna bunei intenţii de a dezvolta competenţa de comunicare. Mesajul istoric trebuie să reprezinte însă pretext de construire a unor situaţii de comunicare, în cadrul cărora să se precizeze raportul interpretarea conţinutului, evaluarea dimensiunii informaţionale a textului, precum şi aspectul sociocultural al acestuia.

În acest mod, aplicarea programelor ar conduce la dobândirea competenţelor specifice, facilitând elevilor procesul de înţelegere a textului istoric, ca sistem normat de semne lingvistice, mesaje, informaţii cu efect benefic asupra aplicării conştiente a „mecanismelor de utilizare a sistemului în procesul de comunicare”[4] .

Investigarea directă a factorilor psihologici şi pedagogici care influenţează comunicarea didactică, surprinderea tuturor factorilor care au un impact deosebit în desfăşurarea comunicării didactice, reprezintă o tentativă extrem de temerară, care presupune un travaliu susţinut, motiv pentru care, acest demers investigativ trebuie făcut, nu numai de către o singură persoană ci, de către un grup de persoane, care colaborează foarte bine între ele şi care, posedă criterii comune în aprecierea diverselor aspecte înregistrate la clasă. Conţinuturile procesului de învăţământ se constituie, într-un factor cu impact mare asupra modului de realizare a comunicării didactice şi tocmai de aceea, înainte de a fi transmise elevilor informaţiile,acestea, trebuie să facă obiectul unor analize şi a unor evaluări anticipative cu referire directă la impactul acestora asupra subiecţilor vizaţi.

Mai întâi, trebuie avut în vedere dacă volumul acestora este compatibil cu posibilităţile şi capacităţile elevilor, iar după aceea, trebuie identificate modalităţile şi formele de prezentare ale conţinuturilor care asigură maximal asimilarea şi înţelegerea lor cu o foarte bună fixare în memoria de lungă durată.

În legătură cu acest aspect lucrurile sunt mult mai nuanţabile pentru că, unele conţinuturi pot fi prezentate direct, altele în mod mijlocit, unele se pot prezenta în mod secvenţial, altele devin mai inteligibile dacă sunt prezentate sub forma unui întreg, a unei

[4] A se vedea, Abric, J.A. "Psihologia comunicarii", Editura Polirom,Bucuresti, 2000; Ball-Rokeach, S."Teorii ale comunicarii în masa", Editura Polirom,Iasi, 1999; Berg, I - Dictionar de cuvinte, expresii, citate celebre, Ed. Saeculum I.O&Ed.Vestala, Bucuresti, 1998.

structuri care să le permită elevilor nu numai surprinderea unor elemente disparate, ci şi sesizarea relaţiilor care există între părţi.

La modul general, se poate aprecia că o prezentare mai variată a conţinuturilor incluzând explicaţii verbale, imagini, scheme, reţele semantice, tabele, grafice, histograme, curbe de frecvenţă, organigrame, etc. va facilita în mai mare măsură comunicarea didactică şi implicit înţelegerea acestor conţinuturi, comparativ cu o prezentare redusă la o singură modalitate (de exemplu cea verbală) care, pe lângă multe neajunsuri, include şi lipsa de interes a elevilor pentru ceea ce se comunică.

În factori favorizanţi ai comunicării didactice se pot constitui şi alte două variabile importante ale procesului de învăţământ şi anume metodele de instruire, respectiv mijloacele de învăţământ, care trebuie să beneficieze de maximă atenţie în selectarea lor atunci când se pune problema elaborării strategiilor didactice.

Trebuie plecat de la premiza că atât metodele, cât şi mijloacele de învăţământ, includ în cadrul caracteristicilor care le sunt specifice şi o anumită dimensiune comunicativă, care la unele metode sau mijloace poate fi mai semnificativă, în timp ce la altele, poate să aibă o pondere mult mai redusă. Din această cauză pare perfect justificat, ca atunci când se optează pentru o anumită metodă de instruire sau pentru un anumit mijloc de învăţământ, să se aibă în vedere şi impactul pe care-l vor avea acestea asupra comunicării didactice.

Multă importaanţă trebuie să se acorde şi tipologiei feed-back-ului în calitatea pe care o are acesta de factor major în susţinerea comunicării didactice. Plecând de la ideea că diversele forme de feed-back, pe care le-am prezentat în cadrul lucrării, nu au acelaşi nivel de eficienţă şi nu susţin în aceeaşi măsură comunicarea didactică, trebuie să se opteze spre modalităţile care sunt mai productive şi care facilitează în mai mare măsură schimburile dintre elevi şi profesor.

Alţi factori favorizanţi ai comunicării de natură pedagogică sunt relaţia profesor-elev şi stilurile didactice. Ambele se pot concretiza în elemente de susţinere a comunicării didactice în cazul în care, prin permisivitatea acordată elevilor, pot facilita schimburile informaţionale, schimburile de atitudini, opinii, sentimente etc, mărirea încrederii elevilor în posibilităţile proprii.

A treia categorie de factori, cei de natură socială, include câteva variabile faţă de care trebuie să se manifeste mult interes atunci când se pune problema ameliorării comunicării didactice.

Desigur, toţi aceşti factori sunt importanţi dar unii dintre ei au un impact extrem de semnificativ asupra comunicării aici putându-se include mărimea grupului, structura grupului, coeziunea grupului, natura normelor după care funcţionează grupul etc.

În privinţa mărimii grupului, este de la sine înţeles că cu cât grupul va fi mai mare, cu atât schimburile vor fi mai anevoioase şi cu atât tendinţa de a acapara comunicarea de către unii membri va fi mai accentuată. Din fericire, grupurile şcolare nu sunt foarte numeroase şi în consecinţă membrii acestora au posibilitatea să se cunoască foarte bine şi să înlăture barierele care le-ar restricţiona interacţiunea de tipul, „faţă în faţă”.

În ceea ce priveşte structura grupului aceasta se poate constitui într-un factor favorizant al comunicării atunci când liderul are un statut de „egal” şi când interesele sale nu sunt disonante cu ale membrilor grupului pe care îl conduce. În caz contrar, structura grupului se constituie într-un factor care restricţionează şi obstaculează desfăşurarea procesului de comunicare.

Alt factor important de natură socială îl reprezintă coeziunea grupului putându-se anticipa că în grupurile cu grad mare de coeziune comunicarea se va desfăşura mai bine decât în cele cu coeziune redusă. Lucrul este uşor explicabil pentru că, în cazul în care coeziunea este redusă apar o serie de obstacole care impiedică schimburile dintre membrii, creşte gradul

de suspiciune şi neîncredere, apar o serie de tensiuni şi conflicte, toate cu un impact nefavorabil asupra comunicării didactice.

În sfârşit, un alt factor de natură socială cu un impact deosebit asupra comunicării didactice îl reprezintă normele grupului, care, prin natura şi specificul lor, pot să faciliteze schimburile de informaţii dintre membrii grupului sau dimpotrivă, să le facă mai dificile, mai anevoioase. Altfel spus, unele norme pot stimula iniţiativa în comunicare, altele dimpotrivă pot impune o anumită reţinere sau chiar instituirea unei cenzuri a mesajelor. Datorită impactului mare pe care îl are acest factor se impune ca întotdeauna normele grupului să fie elaborate şi din perspectiva aportului pe care îl aduc asupra desfăşurării comunicării didactice.

Prin intermediul istoriei elementele de cultură asigură deschiderea spre valorile celuilalt, facilitând atitudinea de respect şi de comparare cu valorile proprii. Orizontul cultural în care vieţuieşte un individ este în măsură să-i asigure descoperirea propriei identităţi, la construirea căreia îl face particiant activ. Disciplina în discuţie asigură competenţa culturală prin accesul coordonat spre documentul şi textul istoric, tocmai entru că, Istoria oferă modele morale şi are un efect profund modelator asupra elevului. Astfe, prin urmare, competenţa de comunicare îşi extinde sfera în competenţa culturală, regăsindu-se ca formulă de interelaţionare cu efect modelator asupra personalităţii elevului.

BIBLIOGRAPHY

1. Abric, J.A. "Psihologia comunicarii", Editura Polirom,Bucuresti, 2000
2. Ball-Rokeach, S."Teorii ale comunicarii în masa", Editura Polirom,Iasi, 1999
3. Berg, I - Dictionar de cuvinte, expresii, citate celebre, Ed. Saeculum I.O&Ed.Vestala, Bucuresti, 1998.
4. Bonciu Catalina , Instrumente manageriale psihosociologice, Editura ALL, BECK,2000.
5. Cândea, M.R.,Cândea, D."Comunicarea manageriala ":Concepte, deprinderi,strategii, Editura Expert, Bucuresti, 199
6. Caune, J. "Cultura si comunicare", Editura Cartea Românească, 2010
7. Chicos Eugen, - Arta de a ne alege colaboratorii, Ed.Teora, Bucuresti, 2013
8. Ciobanu, O., *Comunicare didactica, Bucuresti*, Editura ASE, 2009
9. Cristea D - Structurile psiho-sociale ale grupului si eficienta actiunii, Ed Academica Bucuresti 1984
10. Cristea Sorin- Dictionar de termeni pedagogici, Ed. Didactica si pedagogica, Bucuresti, 1998.
11. Cristea Sorin-Pedagogie generala. Managementul educatiei, IPC. Ed. Didactica si pedagogica, R:A: Bucuresti 1996.
12. DEX- Dictionarul explicativ al limbii române, Ed. Academiei RSR, Bucuresti 1984
13. Flinchy, P. "O istorie a comunicarii moderne", Editura Polirom,Iasi, 2009
14. Golu, P.- Psihologie sociala. Bucuresti: (1974) EDP
15. Haines, I. "Introducere în teoria comunicarii", Editura Fundatiei România de Mâine", Bucuresti, 1999
16. Iacob, L., *Comunicarea didactica, in Psihologie scolara*, Iasi, Editura Polirom, 1998

17. Lobrat, M., Les relations educatives dans la classe, in Cahiers pedagogiques, nr. 81, 1969

18. Mucchielli, A., *Arta de a influenta. Analiza tehnicilor de manipulare,* Iasi, Editura Polirom, 2012

EXPLORING THE BENEFITS OF STUDYING ENGLISH LANGUAGE IN MEDICAL SCHOOLS

Laura Ioana Leon
Assoc. Prof, PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy Iași

Abstract: Nowadays almost anywhere in the world English is used as a medium of communication. The study of the language for such purposes tends to differentiate itself from what we used to regard as the study of standard English. In the context of teaching English for Specific Purposes (Medical English) things may become even more sophisticated, therefore the teaching process should not be ragarded from a simplistic perspective. There are many levels of study that should be taken into account. This papers aims at exploring these very levels of the use of the English language that may start with specialized vocabulary but will go all the way through understanding the language in the context of intercultural communication, academic writing, internet and technology, arts and medical humanities. These are at least a few levels that medical students should explore while dealing with the study of the English level at the academic level. ESP teachers should facilitate the transfer of this knowledge to medical students in order to better equip them with skills that they will need in their future profession.

Keywords: ESP, language, communication, technology, academic writing, social media, health care

Foreign languages constitute today, for those who learn them, open windows towards new opportunities and challenges. They are also the tool that facilitate the transfer of new knowledge related to new cultures and territories. Foreign languages are taught for various purposes today. In medical schools they are still taught with the purpose of making students learn specialized vocabulary (medical vocabulary), but we consider this a rather old perspective and approach as students no longer need to focus that much on these traditional aspects of foreign language acquisition. Things have dramatically changed in the last 30 years or so and if we have to refer to the teaching of English for Specific Purposes (in Medical Schools), then we have to say that those days when these classes used to focus on specialized vocabulary and Academic Writing are long gone. Today ESP is or can be much more than that. The experience of foreign language classes should take our students on unexplored territories that combine more than this simple transfer of specialized vocabulary. In fact specialized vocabulary is no longer such a challenge for them because the Internet has become a primary source of information for our students so they do much of their specialized readings in foreign languages directly (and most of the times in English), so there aren't so much secrets anymore related to this area of specialized vocabulary. As Ramon Rubes stated, "the need for English as a professional language in Medicine is nowadays beyond doubt. Scientific literature and the internet are just two examples that reveal the overriding necessity for understanding and expressing ourselves in written and spoken English" (Ruben ix). Therefore foreign language teachers (our focus in this paper will mainly be, however, on the English language) have to re-think their strategies and topics, their methodologies and approaches. Teaching English in Medical Schools today has to be a whole new experience that would enlarge students' horizon in relation to their future profession.

Thus, the first thing we, as English teachers, should have in our minds, is that we expose our students, by means of the English language use, to new job opportunities. Again, we should not focus here on the idea that we should teach grammar excessively and train

them to communicate at higher levels. Truth is the new generation of students already have good communication skills. Obviously, nobody says that we should skip the basic principles of language acquisition, that is we should still try to focus on developing and improving the four skills, reading, writing, listening and speaking. And it is also true that since we speak about the academic curricula of a medical school, we should also bring all these things in the academic context. But we rather have in view a new approach that, though still based on these traditional principles, it manages to capture what is new in our world today, starting from mentalities and cultural perspectives and intercultural communication up to the Internet and technology. They are all part of our new lives today and we cannot skip these details no matter the field in which we carry out our profession: Good practice is intended for qualified doctors and medical students […] who are looking to work in an English-speaking environment. Mirroring the increased emphasis on communication skills training in Medicine, the course aims to develop the language and interpersonal skills essential to the establishment and maintenance of rapport between doctors and their patients, thus enabling medical practitioners to carry out their duties in English more effectively and with greater confidence"(McCullagh 8). Doctors nowadays need to be good communicators with patients who may not share the same values or cultural context. They need to understand technology as today's world requires from you to have an online presence. These are just some basic examples that show how complex things are and, in the context of teaching English at Medical Schools, it is obvious that foreign language teachers are the best trained professionals to teach students about the above-mentioned elements. We will take a look, therefore, at some aspects that involve our students' training for their jobs and careers with the scope of understanding the patient better, i.e. to understand the diversity of the world we live in.

As part of the traditional approach of the ESP classes, the courses devoted to Academic Writing are still on today. This topic is part of their compulsory curriculum, so we cannot skip it. However, all the topics brough into discussion have to be looked at from a refreshed perspective. This would have in view the discussion of these topics from a cultural perspective: "Every new level of study is a learning experience and a learning experience that takes place in a particular context, with all communication being influenced by that context. This context can be thought of as the social context in which you are writing, presenting or publishing – what may be thought of as your 'discipline'. As you may be engaged in cross- or inter-disciplinary study or research, I use the term 'disciplinary' broadly to refer to any social context" (Craswell xv). There may be differences between our system and the Western system when it comes to the filling in of application forms (for example, the letter of application may weigh much more in the British system, and, provided it follows the pattern to the letter, the candidate may be rejected.). Application forms normally include the CV, the letter of application and the personal statement. They may not sound that sophisticated, but they still carry with them cultural features when it comes to a Romanian candidate who wants to apply in the British system, for instance. Therefore we have to teach them the appropriate vocabulary that, especially in the case of the CV, may come with challenges if our students do not know the correct denominations of the medical terms in the UK health care system. With the personal statement things are really complicated from a Romanian's perspective as our admission system differs a lot from the Western one and, somehow, our teaching system does not force us to look at our future careers the same way they do it in the Western system. Thus teaching students about application forms may be a challenge. We have found it useful to use movies in ESP classes (movies that depict the admission process at American or Western Universities) and videos in which admission tutors or officers (some other terms that our students will need to understand) share their experience from the point of view of what they expect a candidate to write about in their personal statements. These techniques have

proved rather effective during ESP classes as they are authentic materials that provide our students with useful information. We have also suggested the use of such platforms like FutureLearn where students can find, for free, useful courses devoted to the same topic (https://www.futurelearn.com/courses/report-writing-university-workplace). International professor share knowledge on various topics, deliver mini courses that explain, in a useful and effective way, the main features related to our topics of discussion. In the same line of thoughts our students should be encouraged to apply for internships and scholarships in the Western system, this being the most effective way in which they can practice the language, learn things directly from the source and last, but not least, discover new mentalities and cultures that, in time, will change them as persons, making them understand key concepts such as tolerance and intercultural communication. If this is still hard to be accomplished in Romania, we can still have guests in our classes, people who have either experienced for a while the Western system, or they live there. They could share their own experience with our students and, since we have done that in our classes, we can attest for the effectiveness of such activities. Likewise they can learn about different medical systems. We can present them texts that depict the British medical system, careers in Dentistry in the UK etc. (https://www.futurelearn.com/courses/discover-dentistry). Reading activities are also useful. Besides providing our students with useful information, the texts can become a starting point for some conversations that would focus on similarities and differences between systems.

However the most amazing and important part that our students can discover during English classes is the cultural component of the language. By making our students aware of the fact that a foreign language should not be learned in isolation of its culture is a huge step towards discovering a great deal of things. Not so many people spoke about those theories in Romania, though they have been a problem of debate for more than half of a century in the US and Western Europe. At the academic level, during ESP classes, we tell students about the importance of these things, though, apparently we live during some times when people may start to ignore the theory of "cultural awareness", mainly for the reason that the English we use nowadays has been emptied of its cultural content due to the fact that it is much more used as a medium of communication by some non-native speakers. This may be true, up to a certain extent, and probably it is worth looking at the Internet to see that. However, the academic context still requires the necessity to learn the language paying attention to the cultural component. The cultural element is simply there, in any gesture or act of speech and, if we are to take into account the above-mentioned directions in which one should develop his / her skills, then we definitely know that the cultural component is going to be there in the reading, writing, speaking or listening skills. The sooner our students manage to learn, the better they will cope with the other topics of our discussion that have in view the development of the doctor-patient relationship. No matter if they are going to carry out their future profession in Romania or abroad, they need to be able to understand the diversity of the world we live in. This is probably one of the most important reasons for which we have called the foreign languages classes an open window to that. How we can teach culture is probably the most challenging question to be answered in ESP classes, but, throughout the years, we have come to discover effective activities that make possible the transfer of such cultural knowledge. Reading authentic texts, watching movies, having guests in our classes, making presentations (choosing a cultural item of their own choice, students may both learn to give a presentation in English, but also to discover the concepts of culture and cultural awareness). The mere Internet is also an amazing tool that can be used for the same purposes. The use of the Internet in English classes should not scare us, on the contrary, it may help us in making our classes more appealing to a generation that spends most of its time on the world wide web.

Developing communication skills should be another focus of the English classes, with an emphasis on developing those skills in the context of health care settings. Therefore such activities, since they are carried out in the English language, should bring into our students' attention all the challenges with which they might be confronted when dealing with patients from the UK system. Thus, a thorough look at the British system would be needed. For that we can use authentic British books and materials. From a cultural point of view, our students may be more challenged in the British society, therefore they should be exposed to such opposed categories as male / female, young / old, or any other issues involving minorities, be they social, sexual or religious.

As we have already said, the Internet is a tool that can be successfully used in the English classes. Technology has made it easier for us in almost all the fields, but we definitely refer here to a more sophisticated use of the Internet which can become a useful resource for what is to happen in the Romanian system as far as telemedicine or doctors' online presence are concerned. Telemedicine has shown its use with the beginning of the pandemic, but even before that we took our students to the American websites of online health clinics that offered their medical services online. By checking those resources students could get an idea of how telemedicine worked in the US and consequently we could discuss about all the issues involved around this topic: the relationship with the patient is different, there may be difficulties in dealing with various medical problems that cannot be accurately checked in the virtual medium. Some other issues like patient's confidentiality, or the possibility establish an accurate diagnosis were discussed. Nowadays the Internet means mainly social media and by looking at the American example, students could see how important the doctor's online presence is. This is not a missing field in our system, but this kind of activities also give students the opportunity to see differences from a cultural perspective. Sometimes they can discover things that may be borrowed in our system as they seem to have proven their effectiveness in the American system. Nonetheless, one important thing they should learn when discovering those tools on the Internet is that your target audience's needs will dictate and shape your model of behavior.

Last but not least, in the last two years we tried to introduce a new topic of discussion. For American and Western medical schools this is not something new, but here we have witnessed the first attempts to discuss the topic. Medical humanities are a vast territory that will probably enable the students with the ultimate sophisticated skills needed in their future profession. Western universities have developed various programs that allow students to discover the arts in many forms: art galleries, painting, theatre, studies of sociology, anthropology, literature and so on. In time, it has been proven, students have developed better observational skills and empathy. All these are put in relation with the patient to whom they will have to be able to show empathy, and, in order to put a correct diagnosis, to be a good observer. Likewise the use of literature (fiction) as a tool in the English classes will make our students realize the importance of a story, the mere telling of the story as an important step in the attempt to better understand the patient who always has a story the doctor has to listen to. As we have already said, discussing about medical humanities in the English classes has been a recent attempt. Nonetheless, students have discovered the importance of Big C culture, an aspect that seemed to be overlooked in the first discussion on the importance of teaching the cultural element in foreign language classes. When we talked about culture, we separated it into what has been called Big C culture and little c culture. At that time little c culture (the ephemeral things in a culture that have in view those things that help you survive in your everyday life) seemed more important to learn about as it involved the basic elements that helped someone learn to more easily adapt in a different cultural context. With medical humanities students may see how the great things in a culture (artist, writers etc.) can lead

you to more profound meanings that will enable to understand mentalities, psychologies and various behavioral patterns.

Of course, there are many opportunities that can be brought in our English classes with medical students. However we have listed a number of activities that we can hardly cover during the limited number of weeks students are supposed to attend their English courses and seminars. It is obvious that the selection of topics and materials is also very important because, even if we do not have the time to enter too many details, we can at least give to our students an overall perspective on some issues of interest and suggest to them some further materials that they can visit on their own. They should also learn how to access valid sources of information on the Internet and we are entitled to be their guides in this respect. For other topics of interest, that sometimes may need deeper explanations, we can always propose optional courses that students may attend as part of their academic curricula. At the "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy we have developed an optional course on communication skills in English for health care professionals, while, as part of the extracurricular activities, we constantly have guests who come to speak to our students on various topic of interest. During the lockdown it was initiated a series of online events that brought in front of them personalities in various fields (scholars, online marketing experts, actors, writers) who spoke about interesting topics, this time the problem of distance no longer being an issue (before the SARS-Cov19 pandemic, we always depended upon the physical presence of our guests in the University auditoriums – with the pandemic, we could make it possible to speak even for guests who live outside the Romanian borders, which was a great thing). Medicine is by far a more complex field that should embrace, just like Science and Engineering, the arts and the humanities: "This holistic view of all human knowledge and inquiry is fundamentally connected as reflected in the history of higher education – from the traditions of Socrates and Aristotle to the era of industrialization, to the present day. This view holds that a broad and interwoven education is essential to the preparation of citizens for life, work and civic participation. An educated and open mind empowers the individual to separate truth from falsehood, superstitions and bias from fact, and logic from illogic" (Skorten 1). It is essential to remember, as foreign language teachers, that we have to keep ourselves updated with the most recent theories in the field and that it is up to us to raise our students' interest towards some field that can be used in relation with the English language, though they refer to some new concepts and ideas that may be used for the benefit of our students in their training for their future careers.

BIBLIOGRAPHY

https://www.futurelearn.com/courses/discover-dentistry

https://www.futurelearn.com/courses/report-writing-university-workplace

Craswell, Gail. **Writing for Academic** Success. London: Sage Publications Ltd., 2009.

McCullagh, Marie & Ros Wright. **Good Practice. Communication Skills in English for the Medical Practitioner**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

Skorten, David & Ashley Bear (eds.). **The Integration of the Humanities and Arts with Science, Engineering and Medicine in Higher Education**. Washington, DC: The National Academy Press, 2001.

Rubes, Ramon & Pablo R. Ros. **Medical English**. Berlin: Springer Berlin Heidelberg, 2006.

ONLINE COMMUNICATION AND ITS CHALLENGES IN INITIAL TRAINING OF PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Angelica Hobjilă
Assoc. Prof, PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: Initial training of pre-school and primary school teachers involves both activities focused on the theoretical component of specialized and psycho-pedagogical training, as well as a very important applied component. In the context of using teacher-student online communication, both directions of training are resized - to a different extent. In this paper, the perspective of students from the specialization "Pedagogy of Primary and Preschool Education" ("Alexandru Ioan Cuza" University, Iaşi, Romania) on online communication used during the second semester of the academic year 2019-2020 will be presented: what they gained, what they lost (by reporting on topics such as: communication / interaction / collaboration teacher - student, student - student, communication / interaction with children / mentor of pedagogical practice, platforms / means / tools used, time management, stress management, etc.), what solutions are proposed for the improvement of the subsequent activities, both for course / seminar / pedagogical practice , as well as for evaluation.

Keywords: online, communication, teacher education, challenges, solutions

Introducere

Comunic online, deci exist… în realitatea comunicativă actuală, în general, şi în cea din sfera educaţională, în particular. O realitate care se confruntă cu o serie de provocări pentru care (se) caută încă răspunsuri pe direcţia optimizării demersului formativ, indiferent de nivelul de vârstă/şcolaritate al publicului-ţintă reprezentat de subiecţii educaţiei. Începând cu luna martie 2020, tot mai multe studii sunt, astfel, consacrate, în literatura română şi, mai ales, străină de specialitate, acestor căutări de soluţii, împărtăşirii de experienţe, proiectării de acţiuni/activităţi menite să faciliteze realizarea comunicării online profesor(i) – elev(i) – student/studenţi.

Un context particular îl constituie, în această sferă, cel al formării iniţiale a profesorilor pentru învăţământul preşcolar şi primar (şi nu numai), în condiţiile în care un rol deosebit, în acest proces, îl au activităţile practic-aplicative, contactul direct cu lumea grădiniţei/a şcolii, cu universul comunicativ, comportamental, relaţional etc. al copiilor de diferite vârste, relaţia nemediată cu mentorul de practică pedagogică etc. Sunt realităţi care au cunoscut redimensionări majore în semestrul al II-lea al anului universitar 2019-2020, faţă de care studenţii specializării „Pedagogia Învăţământului Primar şi Preşcolar" din cadrul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi) şi-au exprimat opinia, inclusiv ca formă de feedback pentru activităţile derulate în perioada martie-iunie 2020, precum şi în vederea inventarierii unor soluţii/aspecte ameliorative care să poată fi valorificate în anul universitar 2020-2021, ce-şi conturează debutul pe aceeaşi linie a (re)adaptării permanente la variabilele de ordin epidemiologic/sanitar ale perioadei actuale.

1. Formarea iniţială a profesorilor pentru învăţământul primar şi preşcolar – coordonate curriculare şi contextualizări contemporane în sfera comunicării online

Planurile de învăţământ aferente formării iniţiale a profesorilor pentru învăţământul preşcolar şi primar prevăd, atât în România, cât şi în alte sisteme de învăţământ, o coroborare a activităţilor de curs/seminar consacrate disciplinelor fundamentale, celor de specialitate şi

didacticilor acestora şi a activităţilor de practică pedagogică desfăşurate în instituţii de nivel preşcolar/primar (vezi, de exemplu, cu titlu ilustrativ, standardele prevăzute pentru programul „Pedagogia Învăţământului Primar şi Preşcolar" https://www.aracis.ro/wp-content/uploads/2019/07/5._Standarde_ARACIS_-_Comisia_C5_28.02.2019.pdf). În contextul translării către comunicarea online, s-a impus redimensionarea manierei de abordare a acestor activităţi, cu plusurile şi cu minusurile aferente, aceasta în condiţiile în care, după cum se semnalează şi în studiile de specialitate din străinătate, deşi se constată un „interes tot mai mare pentru predarea online" (Baran, Correia, Thompson, 2011, p. 421), o solicitare în „continuă creştere pentru educaţia online", totuşi nu există (suficiente) programe de mentorat pentru realizarea de cursuri online (Martin, Wang, Jokiabo, May, Grübmeyer, 2019, p. 54) şi, pe de altă parte, se atrage atenţia, în diverse spaţii/sisteme de învăţământ, asupra dificultăţilor tehnice pe care le întâmpină profesorii şi studenţii implicaţi: conexiunea slabă la internet (Baloran, 2020, p. 638), echipamente insuficiente sau inexistente, „nivelul scăzut al competenţelor digitale" (Botnariuc et al., 2020, p. 8) etc. Acestor dificultăţi li se adaugă dezavantaje în planul relaţionării, al colaborării – „lipsa conexiunii sociale poate scădea satisfacţia participanţilor la învăţarea online şi descurajează dorinţa lor de ajutor de la alţi studenţi" (Kuong, 2015, p. 1004) –, „absenţa completă a interacţiunilor personale vitale" (atât profesor – studenţi, cât şi între studenţi) (Arkorful, Abaidoo, 2014, p. 402), faptul că explicaţiile ar putea fi mai puţin eficiente decât în cazul comunicării faţă-în-faţă, eventuale minusuri în prezentarea informaţiilor de către studenţi, tentaţia plagierii, dificultăţile din realizarea componentei practice asociate anumitor discipline (Arkorful, Abaidoo, 2014, p. 403), riscul instalării frustrării „atunci când profesorul nu interacţionează şi nu oferă regulat feedback" (Carss, 2020, p. 3), lipsa feedback-ului nonverbal imediat de la studenţi către profesor (He, 2014, p. 293), managementul defectuos al timpului şi al raportării studenţilor la termenele limită, ce se poate constitui în factor de stres pentru aceştia (Roddy et al., 2017), lipsa „interacţiunii şi angajamentului" de care au nevoie atât studenţii, cât şi profesorii (Downing, Dyment, Stone, 2019, p. 72; similar, Al Tawil, 2019, p. 145) etc.

Dincolo de aceste dezavantaje/disfuncţii/dificultăţi semnalate de subiecţii implicaţi în comunicarea didactică online, aceasta din urmă prezintă şi o serie de beneficii – reperabile, cel mai frecvent, în literatura de specialitate, prin raportare la criterii precum design-ul cursului, comunicarea, managementul timpului şi componenta tehnică (Martin, Wang, Jokiabo, May, Grübmeyer, 2019, p. 57). Se disting, în acest sens, avantaje ale predării-învăţării online precum: „capacitatea de a include conţinuturi în diverse formate, inclusiv multimedia, […] video şi text", „capacitatea internetului de a accesa conţinuturi pe orice subiect – inclusiv conţinuturi create de către profesor şi colegi", respectiv „de a promova interacţiunea om – maşină într-o varietate de formate (de exemplu, text, vorbire, video ș.a.m.d.)" (Anderson, 2011, p. 344), caracterul „interactiv", „personalizabil", permiţând lucrul în ritm propriu (Arkorful, Abaidoo, 2014, p. 398) al sistemului online, „capacitatea de a se focusa pe nevoile individuale ale studenţilor" (Arkorful, Abaidoo, 2014, p. 401; similar, Carss, 2020, p. 1), flexibilitatea prin raportare la coordonatele temporale şi spaţiale (Carss, 2020, p. 1; Arkorful, Abaidoo, 2014, p. 401; Ally, 2011, p. 16; Conrad, 2011, p. 75; He, 2014, p. 291; Valverde-Berrocoso, Garrido-Arroyo, Burgos-Videla, Morales-Cevallos, 2020, p. 4; similar, Kuong, 2015, pp. 1002-1003, unde este invocat şi contextul în care mulţi studenţi lucrează şi au obligaţii familiale), „principiul accesibilităţii" (Conrad, 2011, p. 75; similar, Roddy et al., 2017; Valverde-Berrocoso, Garrido-Arroyo, Burgos-Videla, Morales-Cevallos, 2020, p. 4)/„accesul facil la o cantitate uriaşă de informaţii" (Arkorful, Abaidoo, 2014, p. 401; vezi şi He, 2014, p. 294), capacitatea „de a oferi oportunităţi de relaţionare între studenţi, prin folosirea forumurilor de discuţii" (Arkorful, Abaidoo, 2014, p. 401), eventuala eliminare a „fricii de a vorbi a anumitor studenţi" (Arkorful, Abaidoo, 2014, p. 401), economia financiară (nemaifiind necesare cheltuieli de transport, cazare) (Arkorful,

Abaidoo, 2014, p. 401), încurajarea „angajamentului şi a autonomiei studenţilor" (Carss, 2020, p. 1), a „învăţării independente" (Roddy et al., 2017), posibilitatea alternării modalităţilor online sincrone şi asincrone de derulare a activităţilor (Arkorful, Abaidoo, 2014, p. 400; Barbour, Siko, Gross, Waddell, 2013, p. 62; Ally, 2011, p. 17; He, 2014; Moorhouse, 2020, p. 2; Reimers, Schleicher, 2020, p. 8), implicând „conectări […] între indivizi din spaţii diferite" (Carmo, Franco, 2019, p. 4; vezi şi He, 2014, p. 288), „satisfacţia asociată sesiunilor sincrone, discuţiilor, anunţurilor săptămânale, proiectelor de grup" (He, 2014, p. 294) etc.

Particularizând pentru formarea iniţială a profesorilor, sistemele de învăţământ din diferite ţări au răspuns – în contextul pandemiei COVID-19 – necesităţii de translare a activităţilor către online prin soluţii dintre cele mai diverse, cu atât mai mult cu cât, în general, „lipsa prezenţei fizice a studenţilor [reprezintă] un factor care influenţează munca de predare atât din punctul de vedere al construirii conţinutului, cât şi din perspectiva relaţionării interpersonale" (Carmo, Franco, 2019, p. 25); pot fi enumerate, dintre experienţele împărtăşite în studiile de specialitate din ultimele luni, atât datum-uri principiale ce pun în complementaritate învăţarea „offline" (studenţii parcurg suportul de curs, realizează diverse lucrări independent, ulterior primesc feedback pentru ele) şi predarea propriu-zisă „online" (Bao, 2020, p. 115), cât şi exemple (şi contraexemple) concrete precum: portofolii online, secvenţe filmate de activităţi, scheme/prezentări de diferite tipuri (inclusiv Power Point cu voce inclusă), lucru online pe grupe etc. (La Velle, Newman, Montgomery, Hyatt, 2020; Quezada, Talbot, Quezada-Parker, 2020) *versus* soluţii extreme, de amânare a desfăşurării practicii pedagogice (Hill, Rosehart, Helene, Sadhra, 2020).

Având în vedere elementele de specificitate pe care le implică trecerea din format faţă-în-faţă în format online a predării-învăţării, a evaluării (Van Nuland, Mandzuk, Petrick, Cooper, 2020, p. 5) şi a practicii pedagogice (Moyo, 2020, p. 1; vezi şi Flores, Gago, 2020, pp. 5-6), precum şi provocarea profesorilor care trec în online de a „menţine un minimum de comunicare cu studenţii şi de a-i sprijini pe aceştia în învăţare şi dezvoltare" (König, Jäger-Biela, Glutsch, 2020, p. 1), respectiv provocarea studenţilor de a face faţă unui stil de lucru diferit, tot mai mulţi specialişti semnalează necesitatea unor măsuri suportive „la nivel individual (profesor şi student), instituţional şi naţional" (Bentata, 2020, p. 2); sunt opinii care reiterează, de fapt, recomandări anterioare vizând sprijinirea profesorilor în utilizarea tehnologiei, a strategiilor aferente predării online etc. (Baran, Correia, Thompson, 2011, p. 436), formarea profesorilor pe această ultimă direcţie (Barbour, Siko, Gross, Waddell, 2013, p. 61) – inclusiv prin împărtăşirea de experienţe, de exemple de bune practici în cadrul comunităţilor online (Misra, 2014, p. 383), de mijloace/materiale (Misra, 2014, p. 382), astfel încât strategiile folosite online „să fie selectate pentru a motiva cursanţii, pentru […] a răspunde diferenţelor individuale, a promova semnificativ învăţarea, a încuraja interacţiunea, a furniza feedback relevant, a facilita învăţarea contextuală şi a oferi sprijin în timpul procesului de învăţare" (Ally, 2011, pp. 18-19), „educatorul online" asumându-şi, astfel, cu succes, rol „managerial, pedagogic, social, tehnic, evaluator, facilitator, expert în conţinut" (Ní Shé et al., 2019, p. 62). De altfel, raportându-ne strict la opinia viitorilor profesori, ilustrată în studii mai vechi şi mai noi, se remarcă, pe de o parte, dorinţa acestora de a fi suplimentate activităţile/prezentările practice (Goff-Kfouri, 2013, p. 1789) şi, pe de altă parte, o serie de sugestii de avut în vedere pentru buna derulare a activităţilor online: „răspunsurile la timp, instrucţiunile clare, disponibilitatea profesorului şi designul cursului" (Hodges, Cowan, 2012, p. 139), de actualitate şi/mai ales în perioada contemporană.

2. Perspectiva studenţilor specializării „Pedagogia Învăţământului Primar şi Preşcolar" asupra utilizării comunicării online în cadrul formării iniţiale

Reperele din literatura de specialitate consacrată domeniului comunicării online, în general, şi provocărilor pe care formatul online le implică în planul formării iniţiale a

profesorilor, în particular, vor fi completate, în secţiunea de faţă a lucrării, de perspectiva studenţilor specializării „Pedagogia Învăţământului Primar şi Preşcolar" din cadrul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi) asupra realizării online, în perioada martie-iunie 2020, a activităţilor de curs/seminar/practică pedagogică/evaluare din programul lor de formare iniţială. Subiecţii (30 de studenţi din anul I, 43 de studenţi din anul II şi 26 de studenţi din anul III – în total, 99 de studenţi, dintre care 59 la învăţământ cu frecvenţă şi 40 – învăţământ la distanţă) au completat voluntar, online, în intervalul 31 august-9 septembrie 2020, un chestionar privind activitatea didactică online; dintre cele 15 întrebări din componenţa chestionarului, vor fi analizate, aici, răspunsurile pe care studenţii le-au oferit cu trimitere la ceea ce au câştigat/pierdut (prin raportare la teme precum: comunicarea/interacţiunea/colaborarea profesor – student, student – student; comunicarea/interacţiunea cu preşcolarii/şcolarii mici/mentorul de practică pedagogică, platformele/mijloacele/instrumentele folosite, conţinutul activităţilor de curs/seminar, managementul timpului, managementul stresului etc.), respectiv la soluţiile pe care le propun pentru ameliorarea activităţilor ulterioare, atât pentru componenta curs/seminar/practică pedagogică, cât şi pentru componenta evaluare.

Obiectivele demersului investigativ ilustrat aici sunt: (a) inventarierea elementelor pe care studenţii specializării „Pedagogia Învăţământului Primar şi Preşcolar" (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi) le încadrează pe direcţia „câştig", respectiv „pierdere" în sfera activităţii didactice/formării iniţiale online din al doilea semestru al anului universitar 2019-2020; (b) identificarea – în răspunsurile studenţilor – a unor soluţii valorificabile, începând cu primul semestru al anului universitar 2020-2021, în activităţile de curs/seminar/practică pedagogică/evaluare subsumate formării profesorilor pentru învăţământul primar şi preşcolar din cadrul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Iaşi.

2.1. Experienţa comunicării didactice online în raport cu maniera de comunicare în sala de curs/seminar a permis respondenţilor includerea, pe lista a ceea ce au avut de câştigat în perioada analizată, elemente subordonate mai multor planuri: (a) planul individual/personal: timpul şi managementul acestuia (mai ales în contextul unor obligaţii şi responsabilităţi multiple în plan personal şi profesional – opinie similară cu cea din articolul lui Kuong, 2015, pp. 1002-1003); confortul fizic (fără deplasare la facultate); sănătatea; economia financiară (vezi şi Arkorful, Abaidoo, 2014); încredere în propriile forţe, curaj (într-un context problematic pentru toată lumea); răbdare; (b) planul relaţional/intersubiectiv: o mai bună comunicare/interacţiune profesor – student, student – student (concretizate în colaborări reuşite, prietenii); dedicarea unor profesori, de la care studenţii au simţit îndrumare şi susţinere („profesorii au răspuns la întrebări mai mult sau mai în detaliu"); încredere în profesori; „o mai bună înţelegere a lucrurilor prin care trec profesorii pentru a ne asigura minimul de informaţii necesare disciplinelor pe care le predau"; (c) planul instructiv-educativ: experimentarea unui mod diferit de a preda/învăţa; lucrul individual; lucrul în echipă (inclusiv în comunicarea cu profesorul); managementul activităţilor; dezvoltarea tehnicilor de lucru în mediu online şi offline; informaţii de surse de documentare disponibile online; (d) sfera tehnologiei: cunoaşterea şi utilizarea unor platforme/aplicaţii/instrumente online (dintre care au fost enumerate de către studenţi: Zoom, Google Classroom, E-mail, Moodle, WhatsApp, Facebook, Skype, Iversity, Google drive).

Aceleaşi direcţii mari de analiză pot fi asociate şi listei „pierderilor" inventariate de către respondenţi în realizarea online a formării lor iniţiale, în perioada martie-iunie 2020: (a) planul personal: timpul (indicat, aşadar, contextul, ca pierdere şi câştig – vezi *supra*; se atrage atenţia, în acest sens, asupra programului haotic, a nerespectării orarului); concentrarea – din cauza multitudinii stimulilor/factorilor perturbatori exteriori, a oboselii, a problemelor tehnice; experienţa vieţii de student; (b) planul relaţional: legătura directă universitate – student (şi, de aici, riscul crescut de abandon şcolar); socializarea directă; „simţirea

apartenenţei la grup/colectivitate"; oportunitatea de a cunoaşte mai bine profesorii şi de a discuta mai mult despre lucrările de licenţă; legătura directă, conectarea emoţională cu profesorii/colegii; elementele nonverbale ale comunicării; activităţile interactive; (c) planul formativ: experienţele practice din grădiniţe/şcoli; explicaţiile şi exemplele oferite, de obicei, de către profesori la curs; feedback-ul direct; posibilitatea de a adresa imediat întrebări; explicaţiile, întrebările şi răspunsurile în timp real; explicaţii suplimentare în realizarea corectă a proiectelor; accesul la anumite materiale didactice; exersarea comunicării în faţa unui public; (e) sfera tehnologiei: timpul de utilizare a anumitor platforme etc.

2.2. Folosirea platformelor/mijloacelor de comunicare online în realizarea procesului de evaluare, prin raportare la maniera clasică de evaluare scrisă/orală a fost asociată, de asemenea, de către respondenţi, cu o serie de avantaje şi dezavantaje. Dintre avantaje, se remarcă: flexibilitatea („aducerea tuturor studenţilor din localităţi diferite în acelaşi loc, într-o fracţiune de secundă, economisind astfel timp, bani şi resurse" – vezi şi Carmo, Franco, 2019; He, 2014); economia financiară; gradul mai mare de relaxare/gradul redus de stres; confortul mediului familial (*versus* atmosfera potenţial tensionată din sala de examen); managementul timpului; un nivel mai bun de concentrare; caracterul strict individual al evaluării; eficienţa/rapiditatea scrisului pe laptop/telefon; imposibilitatea folosirii de surse de inspiraţie; feedbackul prompt primit/rezultatele imediate la unele teste; obiectivitate în corectarea lucrărilor; experienţa în lucrul pe anumite platforme, care vor putea fi valorificate şi ulterior, la catedră, în lucrul cu elevii. În contrapondere, sunt invocate, ca dezavantaje: stresul cauzat de încadrarea în timp (vezi şi Roddy et al., 2017), anxietatea, frustrarea (similar, Carss, 2020); „inexistenţa limitei dintre munca la facultate şi munca pentru familie"; frauda; posibilitatea de a plagia; factorii perturbatori din mediul familial; neînţelegerea unor cerinţe; imposibilitatea de a reveni la un item, în cazul unei greşeli; lipsa comunicării fizice; folosirea mai multor platforme; nerecunoaşterea, pe unele platforme, a unor semne grafice „de specialitate"; problemele tehnice în momentul trimiterii lucrărilor; lipsa unor competenţe digitale (vezi şi Baloran, 2020; Botnariuc et al., 2020 etc.); subiectivitatea în evaluare/notare etc. Se disting, din nou, repere contradictorii, în contexte particulare în care ceea ce un student indică drept avantaj personal, un altul califică drept dezavantaj; observaţii unitare sunt formulate, însă, în planul organizării probelor de evaluare, a construirii itemilor şi a managementului timpului, a variabilelor de ordin tehnic/tehnologic (cu trimitere către platformele/mijloacele online valorificate în procesul de evaluare: e-mail, Google Classroom, Moodle, Zoom, Qualtrics, exam.net, Facebook, WhatsApp, Skype, Iversity), respectiv în sfera socio-emoţională.

2.3. Soluţiile propuse de studenţii respondenţi în vederea îmbunătăţirii activităţilor de curs/seminar/practică pedagogică/evaluare derulate online reiterează multe dintre recomandările reperabile, *supra*, în studiile de specialitate citate: (a) organizarea activităţilor, managementul timpului, designul conţinuturilor şi relaţionarea profesor – student/studenţi, student – student (vezi şi Hodges, Cowan, 2012; Martin, Wang, Jokiabo, May, Grübmeyer, 2019): desfăşurarea cursurilor conform orarului; creativitate în organizarea materialelor de curs; valorificarea unor materiale structurate/scheme; sistematizarea materialelor didactice într-un grup sau folder, pentru a fi accesate cu uşurinţă; accent pus pe explicaţii oferite de către profesori, nu pe teme individuale; disponibilitatea profesorului de a comunica, relaţiona, colabora cu studenţii; confirmarea, de către profesori, a primirii materialelor de la studenţi şi oferirea de feedback rapid; promovarea activităţilor practice pe grupuri mici, implicând toţi studenţii în activităţile de curs/seminar; utilizarea de jocuri şi aplicaţii online; „existenţa unei secţiuni dedicate dezbaterilor" (similar, Arkorful, Abaidoo, 2014); folosirea unor platforme mai interactive; solicitare de răspunsuri formulate de către studenţi, nu reproduse din curs; existenţa unei componente practice a evaluării; alegerea de metode alternative de evaluare; valorificarea evaluării orale individuale sau în grupuri mici de

studenţi; (b) managementul tehnologiei: posibilitatea de prelungire a termenelor în cazul unor probleme tehnice; îmbunătăţirea platformei Moodle; alegerea unui mod unitar/a unei singure platforme de derulare a activităţilor didactice şi de susţinere a examenelor; crearea de platforme care să nu permită frauda; îmbunătăţirea cunoştinţelor digitale ale profesorilor şi studenţilor prin realizarea de instruiri în acest sens, prin folosirea de tutoriale pentru a demonstra modul de utilizare a unei platforme etc. (similar, Bentata, 2020; Baran, Correia, Thompson, 2011; Barbour, Siko, Gross, Waddell, 2013); organizarea unei simulări înaintea examenului, pentru ca studenţii să se familiarizeze cu utilizarea platformei în evaluare; cazarea în centrul universitar (în contextul în care sunt mai multe probleme de conexiune în mediul rural, în care locuiesc unii studenţi). Aşadar, atât soluţii care pot fi puse în practică la nivel instituţional (şi unele sunt deja în derulare, în acest început de an universitar – de exemplu, utilizarea de platforme unitare la activităţile subsumate diferitelor discipline din Planul de învăţământ; organizarea adaptată a practicii pedagogice/de specialitate, punând accent pe comunicarea cu mentorul, pe accesul la activităţi/lecţii înregistrate, pe exerciţiile de proiectare şi realizare individuală/în echipă de materiale utile la catedră etc.), în planul organizării activităţilor de curs/seminar/practică pedagogică/evaluare, cât şi soluţii punctuale care să răspundă unor contexte particulare de tip relaţional şi personal.

Concluzii

Atât lucrările de specialitate consacrate comunicării online şi provocărilor pe care aceasta le implică în sfera formării iniţiale a profesorilor, cât şi realitatea comunicativă, relaţională, instituţională contextualizată, în perioada contemporană, prin raportare la variabilele/restricţiile/condiţionările de ordin epidemiologic/sanitar, reflectă un inventar de probleme, dar şi o serie de soluţii care pot fi adaptate în funcţie de dominantele fiecărei situaţii.

Contextul particular al formării iniţiale a profesorilor pentru învăţământul primar şi preşcolar îşi poate subsuma, în acest sens, multe dintre exemplele/experienţele din alte sisteme de învăţământ, precum şi direcţiile de ameliorare identificate chiar de către studenţii implicaţi direct în acest proces. Datum-uri de ordin individual/instituţional devin, astfel, doar elemente în ecuaţia complexă a comunicării, relaţionării, colaborării profesor(i) – student/studenţi, student – student, a proiectării şi organizării/derulării de activităţi care să răspundă multiplelor/diverselor interese/nevoi/aşteptări de informare şi formare ale tuturor celor implicaţi.

BIBLIOGRAPHY

Ally, M. (2011). Foundations of Educational Theory for Online Learning. In Terry Anderson (Ed.), *Teaching and Practice of Online Learning*, 2nd edition, AU Press, pp. 15-44.

Al Tawil, R. (2019). Nonverbal Communication in Text-Based, Asynchronous Online Education. *International Review of Research in Opne and Distributed Learning*, 20(1), pp. 144-163.

Anderson, T. (2011). Teaching in an online learning context. In Terry Anderson (Ed.), *Teaching and Practice of Online Learning*, 2nd edition, AU Press, pp. 343-365.

Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2014). The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in Higher Education. *International Journal of Education and Research*, 2*(12)*, pp. 397-410.

Baloran, E. T. (2020). Knowledge, Attitudes, Anxiety, and Coping Strategies of Students during COVID-19 Pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 25*(8)*, pp. 635-642.

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior & Emerging Technologies*, 2, pp. 113-115, https://doi.org/10.1002/hbe2.191.

Baran, E., Correia, A.-P., & Thompson, A. (2011). Transformimg online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32*(3)*, pp. 421-439.

Barbour, M. K., Siko, J., Gross, E., & Waddell, K. (2013). Virtually Unprepared: Examining the Preparation of K – 12 Online Teachers. In Richard Hartshorne, Tina L. Heafner, Teresa M. Petty (Eds.), *Teacher Education Programs and Online Learning Tools: Innovations in Teacher Preparation*, IGI Global, pp. 60-81.

Bentata, Y. (2020). COVID 19 pandemic: a true digital revolution and birth of a new educational era, or an ephemeral phenomenon. *Medica Education Online*, 25*(1)*, https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1781378.

Botnariuc, P.; Cucoş, C.; Glava, C.; Iancu, D. E.; Ilie, M. D.; Istrate, O.; Labăr, A. V.; Pânişoară, I.-O.; Ştefănescu, D.; Velea, S. (2020). *Şcoala online. Elemente pentru inovarea educaţiei. Raport de cercetare evaluativă. Bucureşti, Mai 2020*. Bucureşti: Editura Universităţii Bucureşti.

Carmo, R., & Franco, A. P. (2019). From face-to-face teaching to online teaching: the learning of University Teachers in distance education. *Educação em Revista. Belo Horizonte*, 35, DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698210399.

Carss, W. (2020). Student Support in Online Teacher Education. In M. A: Peters (Ed.). *Encyclopedia of Teacher Education*, Springer NAture Singapore Pte Ltd, https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_61-1.

Conrad, D. (2011). Situating Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) in an Online. In Terry Anderson (Ed.), *Teaching and Practice of Online Learning*, 2nd edition, AU Press, pp. 75-90.

Downing, J. J., Dyment, J. E., & Stone, C. (2019). Online Initial Teacher Education in Australia: Affordances for Pedagogy, Practice and Outcomes. *Australian Journal of Teacher Education*, 44*(5)*, pp. 57-78, http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n5.4.

Flores, M. A.; Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709.

Goff-Kfouri, C. A. (2013). Pre-service Teachers and Teacher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, pp. 1786-1790.

He, Y. (2014). Universal Design for Learning in an Online Teacher Education Course: Enhancing Learners' Confidence to Teach Online. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10*(2)*, pp. 283-298.

Hill, C.; Rosehart, P.; Helene, J. S.; Sadhra, S. (2020).What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada. *Journal of Education for Teaching*, https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1797439.

Hodges, C. B.; Cowan, F. (2012). Preservice Teachers' Views of Instructor Presence in Online Courses. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28*(4)*, pp. 139-145.

König, J.; Jäger-Biela, D. J.; Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650.

Kuong, H. C. (2015). Enhancing Online Learning Experience: From Learners' Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, pp. 1002-1005.

La Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051.

Martin, F., Wang, C., Jokiabo, A., May, B., & Grübmeyer, S. (2019). Examining faculty readiness to teach online: a comparison of US and German educators. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22*(1)*, 53-69.

Misra, P. K. (2014). Online training of teachres using OER: Promises and potential strategies. *Open Praxis*, 6*(4)*, pp. 375-385.

Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205.

Moyo, N. (2020). COVID-19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: rethinking the 'new normal' in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching*, https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802702.

Ní Shé, C., Farrell, O., Brunton, J., Costello, E., Donlon, E., Trevaskis, S., Eccles, S. (2019). *Teaching online is different: critical perspectives from the literature*. Dublin: Dublin City University. Doi: 10.5281/zenodo.3479402.

Quezada, R. L., Talbot, C., & Quezada-Parker, K. B. (2020). From bricks and mortar to remote teaching: a teacher education programme's response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*, 2020, https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1801330.

Reimers, F. M.; Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, OECD.

Roddy, C.; Amiet, D. L.; Chung, J.; Holt, C.; Shaw, L.; McKenzie, S.; Garivaldis, F.; Lodge, J. M.; Mundy, M. E. (2017). Applying Best Practice Online Learning, Teaching, and Support to Intensive Online Environments: An Integrative Review. *Frontiers in Education*, https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00059.

Valverde-Berrocoso, J.; Garrido-Arroyo, M.; Burgos-Videla, C.; Morales-Cevallos, M. B. (2020). Trends in Educational Research about e-Learning: A Systematic Literature Review (2009-2018). *Sustainability*, 12, 5153, doi:10.3390/su12125153.

Van Nuland, S.; Mandzuk, D.; Petrick, K. T.; Cooper, T. (2020). COVID-19 and its effects on teacher education in Ontario: a complex adaptive systems perspective. *Journal of Education for Teaching*, https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803050.

https://www.aracis.ro/wp-content/uploads/2019/07/5._Standarde_ARACIS_-_Comisia_C5_28.02.2019.pdf

MANAGEMENT OF PAIN ADN POST-TRAUMATIC WITH HYPNOTHERAPY

Angela Bogluț
Assoc. Prof, PhD, „Vasile Goldiș" University of Arad

Abstract:Of all the altered states of consciousness, none raised more questions as hypnosis. Although it was once associated with the occultism, hypnosis has now become the subject of rigorous scientific investigation. The complex and contradictory nature of this state has led to the difficulty of defining it, being introduced among parapsychological or pathological phenomena. The specificity of hypnosis is conferred by changes in mental processes and behavior during the hypnotic trance, but it is important to note that the degree of hypnotic susceptibility varies from individual to individual. The multitude of attempts to explain the hypnotic phenomenon indicates its practical importance, both as a curative means and as a research method in experimental psychology.

Keywords: post-traumatic stress, hypnotic techniques, metaphor, pain, therapist

Introducere

Sugestia și hipnoza au fost folosite din vremuri îndepărtate, atât în scopuri magico-religioase, cât și curative. Ocultizarea acestor procedee, nici astăzi tocmai depășită, a prejudiciat multă vreme cercetarea unor practici care de-abia în secolul al XVIII-lea încep să fie abordate pe o bază mai largă și într-un spațiu mai științific. Știința sugestiei era cunoscută foarte bine la cea mai mare parte din popoarele vechi: inzi, asirieni, fenicieni, egipteni, greci, romani etc. Ei cunoșteau foarte bine aplicarea și foloasele sugestiei pe care o întrebuințau mai ales în temple la vindecarea bolilor . Herodot amintește că babilonienii aduceau pe bolnavi într-o stare specială pentru tratarea unor boli, utilizând sugestiile persuasive. Despre similitudinea dintre sistemele de meditație yoghine și hipnoză s-a vorbit în repetate rânduri. Preoții budiști recurgeau în mod curent la stimulări senzoriale repetitive pentru a provoca stări de tip hipnotic. În evul mediu cunoștințele elementare ale popoarelor antice asupra somnului hipnotic au fost date uitării, precum au fost uitate și procedeele de hipnoză. Abia în epoca Renașterii știința manifestă din nou interes pentru fenomenele hipnotismului, mai întâi prin experiențele asupra animalelor. Sigmund Freud avea să demonstreze primul că hipnoza lasă cale liberă manifestărilor activității inconștientului, și pornind de la practicarea acesteia ajunge să descopere psihanaliza. Chiar dacă istericii rămân subiecții cel mai ușor de hipnotizat, J. Hilgard a arătat că acest lucru este valabil pentru toți cei ale căror facultăți imaginative sau creatoare, ori a căror credulitate religioasă sunt deosebit de dezvoltate. În schimb, oamenii de știință și sportivii care participă la competiții se arată cei mai refractari.

Conceptul de hipnoză

Cea mai agreată definiție a hipnozei este cea elaborată de Asociația psihologilor Americani (APA); ,,Hipnoza implică aplicarea unei proceduri prin intermediul căreia i se explică subiectului faptul că i se vor administra anumite sugestii pentru a-l ajuta să trăiască o serie de experiențe de tip imaginativ. Hipnoza presupune faptul că o persoană (subiectul) va fi ghidat de o altă persoană (hipnotizatorul) si răspunde la sugestii care aduc modificări ale unor experiențe subiective ce vizează.percepțiile, senzatiile, emoțiile, gândurile și comportamentele. Persoana își poate insuși o tehnică de autohipnoză care presupune adrninistrarea sugestiilor respective de către hipnoterapeut". După cum remarca

Weitzenhoffer, „de-a lungul celor 150 ani de când se vorbeşte de hipnotism, cercetătorii au desemnat prin cuvântul hipnoză mai multe stări de spirit care aveau anumite puncte în comun, dar care erau totuşi diferite. Trebuie să gândim deci hipnoza la plural mai degrabă decât la singular". Literatura din acest domeniu, ca şi varietatea de tehnici utilizate, conduc la ideca că actualmente coexistă mai multe „hipnoze", fiecare având dimensiuni terapeutice interesante. Ele comportă teorii, practici şi, desigur, efecte diferite.Acest fapt poate fi uşor evidenţiat făcând o scurtă trecere în revistă a câtorva definiţii. Astfel, hipnoza este „o stare pasageră de atenţie modificată", „stare artificială particulară a omului, produsă prin sugestie", ori „stare modificată a conştiinţei". Acest tip de stare este caracterizată prin distorsiuni mnezice şi senzoriale, creşterea sensibilităţii la sugestie, catalepsie, anestezie etc. In momentul în care s-a descoperit că toate fenomenele „specifice" hipnozei pot apărea şi în alte diverse situaţii, o serie de autori au afirmat că hipnoza nu există. „Ceea ce există - spun Laurence şi Perry - este interacţiunea dintre un context dat şi aptitudinea subiectului de a răspunde la acest context". Alţi autori consideră că hipnoza este termenul utilizat pentru a descrie un anume tip de relaţie dintre terapeut şi pacient, relaţie caracterizată printr-o bună „focalizare a atenţiei". Privită astfel, cu greu un observator naiv ar putea deosebi tehnicile de inducţie, de cele mai multe ori indirecte, paradoxale, utilizând povestirea ori metafora, de alte tehnici de psihoterapie şi nici nu ar putea spune când a început inducerea „transei" hipnotice. Acest tip de hipnoză, hipnoza clinică - numit de Araoz şi Godin „noua hipnoză" - se aseamănă foarte mult cu demersul terapeutic sistemic-interacțional promovat de şcoala de la Palo Alto.

Fenomenul hipnotic

Hipnoza reprezintă o stare modificată de conştiință, produsă prin repetarea unor stimuli, în care sugestia este mai eficientă decât în mod obşnuit. După cum remarca Weitzenhoffer, „de-a lungul celor 150 de ani de când se vorbește de hipnotism, cercetătorii au desemnat prin cuvântul hipnoză mai multe stări de spirit care aveau anumite puncte în comun, dar care erau totuși diferite. Trebuie să gândim, deci, hipnoza la plural mai degrabă decât la singular.”. Literatura din acest domeniu, ca şi varietatea de tehnici utilizate conduc la ideea că actualmente coexistă mai multe „hipnoze”, fiecare având dimensiuni terapeutice interesante. Ele comportă teorii, practici şi, desigur, efecte diferite. Majoritatea specialiştilor definesc hipnoza ca pe o stare indusă, de regulă în mod artificial, asemănătoare cu somnul, dar în acelaşi timp diferită de acesta din punct de vedere fiziologic, stare caracterizată prin sugestibilitate crescută, datorită căreia pot fi induse subiectului, mai uşor decât în stare normală, o serie de modificări senzoriale, perceptive, mnezice şi motorii. Prin hipnoză se realizează deci o stare de hipersugestibilitate selectivă, produsă subiectului prin anumite proceduri specifice, de natură fiziologică sau/şi psihologică de către o altă persoană (hipnotizator) sau de către subiectul însuşi (în cazul autohipnozei). În timpul hipnozei pot fi induse o serie de modificări spectaculoase ale proceselor psihice şi comportamentului, modificări ce pot îmbrăca aspecte pozitive sau negative în funcție de conținutul sugestiilor administrate. Astfel, pot fi produse:

a) modificări ale sferei senzoriale, iluzii (perceperea distorsionată a unor obiecte existente în realitate), halucinații (percepții fără corespondent în realitate), precum și modificarea unor praguri senzoriale: hiperestezie – accentuarea sensibilității, anestezie, reducerea generală a sensibilității și analgezie (reducerea sensibilității la durere);

b) modificări prosexice (ale atenției): în hipnoză, se produce o orientare selectivă a atenției, care este îndreptată predominant spre sugestiile terapeutului și într-o mică măsură spre stimulii ambianței;

c) modificări mnezice (ale memoriei): prin hipnoză se poate obține o amnezie (uitare totală sau parțială a unor obiecte, sentimente, date), după cum se poate produce o hipermnezie sau accentuare a funcției mnezice, subiectul reținând și redând mai ușor materialul memorat;

d) modificări în sfera gândirii: în urma inducției hipnotice, la unii subiecți poate să funcționeze ceea ce specialiștii numesc „logica transei", datorită căreia ei acceptă ca fiind logice lucruri pe care nu le-ar considera ca atare în stare normală;

e) modificări în domeniul activității motorii: relaxare musculară, acțiuni automate, rigiditatea corpului, menținerea timp îndelungat a unor poziții incomode, precum și modificarea comportamentului de ansamblu al subiectului;

f) modificări în sfera activității – acestea capătă conținut specific în funcție de sugestiile terapeutului.

Nu toți oamenii pot fi hipnotizați în aceeași măsură. Unii nu reacționează defel la inducția hipnotică, alții reacționează moderat, iar alții se dovedesc deosebit de receptivi. Susceptibilitatea hipnotică reprezintă capacitatea individului de a fi hipnotizat. Specialiștii au ajuns la concluzia că performanța hipnotică depinde atât de susceptibilitatea hipnotică a individului, cât și de atitudinea acestuia față de hipnoză. Pentru măsurarea susceptibilității au fost alcătuite, încă de la sfârșitul secolului trecut, scale de evaluare a gradului de profunzime al hipnozei pe care poate să-l atingă un individ, printre cele mai utilizate fiind scala de sensibilitate hipnotică Stanford, formele A și B, și scala de grup pentru sensibilitate hipnotică Harvard. Rezultat al inducției hipnotice, starea sau transa hipnotică este considerată astăzi ca o stare modificată de conștiință. Hilgard și Gheorghiu descriu starea hipnotică prin următoarele caracteristici: reducerea funcției de planificare, redistribuirea atenției, capacitatea crescută a producției imaginative, reducerea controlului asupra realității și toleranța crescută pentru distorsionări ale acestuia, creșterea gradului de sugestibilitate, accentuarea comportamentului de jucare a unor roluri, apariția amneziei post-hipnotice, starea de relaxare psiho-fizică, scăderea acuității perceptive. Dintre aceste însușiri, patru conferă hipnozei specificitate și distinctivitate în raport cu alte fenomene: amnezia hipnotică, hiperamnezia hipnotică, influențarea proceselor senzorio-perceptive și motorii sub hipnoză, sugestibilitatea posthipnotică.

Teorii explicative ale hipnozei

Specificul hipnozei rezultă și din analiza mecanismelor ei, explicațiile date de autori fiind extrem de diferite. S-a trecut de la teorii explicative naive, cum ar fi teoria fluidului vital a lui Mesmer, la teorii mult mai complexe, ca de exemplu teoria tridimensională elaborată de Ronald Shar.

Teoria fluidului vital. Cea mai veche încercare de explicare a hipnozei aparține lui Mesmer, care susține că la baza hipnozei se află „magnetismul animal", un fel de fluid care curge din corpul hipnotizatorului în cel al subiectului. Medicina din perioada respectivă a infirmat această ipoteză, deși a fost nevoită să accepte realitatea clinică a fenomenului.

Hipnoza – fenomen psihopatologic specific isteriei. Jean-Martin Charcot , marele psihiatru francez, considera hipnoza un fenomen patologic datorită faptului că receptarea hipnotică este întâlnită doar la personele isterice, care, după ce își recapătă echilibrul, nu mai pot fi hipnotizate. Cele trei stadii de hipnoză descrise de Charcot – stadiul cataleptic, stadiul letargic și somnambulismul artificial – erau prezentate ca trei stări morbide reprezentând manifestări ale unei isterii provocate în mod artificial. Astfel, starea de hipnoză adâncă, cu toate manifestările sale, era considerată prin ea însăși o stare patologică, provocată artificial.

Hipnoza și somnul. Cu mulți ani în urmă, Pavlov emitea ipoteza, verificată și experimental, că hipnoza s-ar datora inhibării anumitor zone corticale. Numai că această inhibiție nu este generalizată, ci parțială, deoarece pe scoarța cerebrală se păstrează un focar de veghe. Concluzia lui Pavlov era că somnul obișnuit și hipnoza au la bază un mecanism

comun – inhibiția – și că, prin urmare, cele două fenomene sunt asemănătoare. Cercetările bioelectrice ale creierului au probat că în timpul hipnozei nu sunt prezente undele electroencefalografice specifice stării de somn. Pe de altă parte, cercetările experimentale au demonstrat că în hipnoză inhibiția cortexului nu este parțială, ci generalizată.

Hipnoza și teoria rolului. Această teorie aparține lui Theodore R. Sarbin, care consideră somnul hipnotic drept interpretarea unui rol (acela de persoană hipnotizată). Se accentuează ideea că individul hipnotizat se comportă așa cum crede el că trebuie să se comporte o persoană aflată în hipnoză, în conformitate cu propriile idei despre hipnoză și cu indicațiile hipnotizatorului, identificându-se cu rolul. Această încercare de explicare psihosocială a hipnozei se bazează în mare măsură pe faptul că a fost găsită o corelație semnificativă între hipnotizabilitate și aptitudinile actoricești

Hipnoza și teoriile învățării. Această teorie evidențiază posibilitatea comportamentului hipnotic pe baza învățării (condiționării unor deprinderi de a intra în transă). Autorii ei susțin că deprinderile hipnotice seamănă cu cele de tipul cufundării în lectură sau cu deprinderile de a trăi intens aventuri imaginare, insistând asupra importanței imitației în cadrul comportamentului hipnotic. După cum se poate lesne observa, și această teorie este insuficientă, ea mărginindu-se mai curând să descrie modul în care se structurează comportamentul hipnotic decât să explice mecanismele profunde ale acestuia.

Hipnoza și psihanaliza. Au existat și încercări de a explica ceea ce se întâmplă cu subiectul aflat în hipnoză și prin intermediul conceptelor specifice psihanalizei. Astfel, mulți autori consideră transa hipnotică un fenomen regresiv, de întoarcere a subiectului la trăiri specifice vârstelor copilăriei. În stare de transă hipnotică, subiectul poate obține o serie de beneficii secundare, care i-ar rămâne inaccesibile în starea de veghe (își permite libertăți pe care altfel nu și le-ar putea permite).

Teorii eclectice ale hipnozei. Aceste teorii combină, în explicarea hipnozei, elemente aparținând unor teorii diverse. Autorul teoriei tridimensionale a hipnozei, consideră că hipnoza, ca stare modificată de conștiință, trebuie înțeleasă ținându-se seama de trei elemente: tendința subiectului de a juca rolul de persoană hipnotizată (conform teoriei rolului); profunzimea transei hipnotice; actualizarea unor aspecte arhaice, regresive, implicate în conduita hipnotică. Deși elementele aparținând mai multor orientări se completează reciproc, nici în cadrul teoriei tridimensionale nu se poate spune precis cum se explică diferențele individuale în ceea ce privește profunzimea transei atinse de subiect.

Teoria comportamentală în problema hipnozei. Această teorie, aparținând lui Barber și colaboratorilor săi, pune accentul, în explicarea hipnozei, pe comportamentul subiectului în situația experimentală, insistând asupra factorilor motivație, atitudine, expectație în producerea unor reacții concordante cu cele sugerate. El susține că subiecții trăiesc fenomene asemănătoare cu cele de tip hipnotic și în următoarele situații: când au atitudini favorabile față de situația-test; când li se spune să-și imagineze sugestiile experimentatorului.

Teoria disocierii personalității și teoria funcționării diferențiate a celor două emisfere cerebrale. În anul 1973, Ernest Hilgard se referă pentru prima oară la conceptul de „observator ascuns", discutând unele fenomene care se petrec în timpul hipnozei. Termenul a izvorât din interpretarea unor date experimentale referitoare la controlul durerii prin hipnoză, experimente în urma cărora a rezultat că în timpul hipnozei durerea dispare din punct de vedere subiectiv, dar componentele ei fiziologice persistă; în același timp, subiectul înregistrează durerea la nivelul de care este responsabil „observatorul ascuns".

Aplicațiile hipnozei

Hipnoza este un fenomen „remarcabil" nu doar prin imposibilitatea explicării și conceptualizării ei, ci și prin utilitatea ei practică. O asemenea utilitate se conturează pe

următoarele direcții: este folosită ca mijloc curativ (hipnoterapia), fiind aplicată pentru tratarea stărilor de anxietate, a celor fobice, depresive, isterice, obsesive; ca metodă de cercetare în psihologia experimentală; ca procedeu auxiliar în unele ramuri aplicative ale psihologiei. Unele dintre cele mai importante tehnici terapeutice sunt următoarele: terapia prin sugestie directă; terapia prin hipnoză asociată învățării (bazată pe condiționarea comportamentală sugerată de behavioriști); metoda chatartică (presupune descărcarea afectelor grație retrăirii lor, fapt care permite sesizarea originii conflictului și dispariția simptomului); hipno-analiza (combină hipnoza cu psihanaliza; subiectul este introdus mai întâi într-o transă hipnotică profundă, pentru a se obține materialul necesar ce va fi utilizat apoi de psihoterapeut). Pornindu-se de la hipnoză au fost imaginate și o serie de tehnici derivate, cum ar fi training-ul autogen; relaxarea de inspirație psihanalitică; sofrologia, terapiile ericksoniene și neo-ericksoniene.

În momentul de față, hipnoza își lărgește câmpul de aplicabilitate printr-o formă nouă, și anume autohipnoza, ca metodă de autoterapie și autoreglare a stărilor psihice. Starea trăită de client in timpul transei hipnotice este asemănătoare cu cea trăită de cineva care este absorbit de vizionarea unui film sau de lectura unei cărți interesante. Sumarizând, putem spune că este vorba despre păstrarea atenției concentrate asupra subiectului respectiv, odată cu reducerea conștientizării prezenței stimulilor exteriori. Transa hipnotică apare adesea in mod spontan, atunci când individul visează cu ochii deschiși și este atât de preocupat de ceea ce face, incât pierde noțiunea timpului. Transa indusă reprezintă o experiență asemănătoare, in cadrul căreia subiectul este ghidat de un specialist care il ajută să intre in starea respectivă, utilizându-se cel mai adesea relaxarea. Inducția stării de transă hipnotică presupune utilizarea unor strategii diferite: relaxarea musculară progresivă, care presupune ca subiectul să se concentreze asupra relaxării și încordării unor grupuri musculare; concentrarea privirii asupra unui punct fix; concentrarea asupra respirației. Hipnoterapeutul va administra anumite sugestii cu o voce monotonă, cu frecvente repetări și accente asemănătoare celor specifice unui cântec de leagăn. Adesea sugestiile sunt modulate in funcție de ritmul respirator al subiectului. De asemenea, se sugerează imagini vizuale cu conținut relaxant. Adâncirea stării de transă se realizează prin intermediul unor strategii asemănătoare cu cele specifice inducției. Astfel, de pildă, dacă in cadrul inducției a fost utilizată imaginea unei plaje aflate la malul mării, adâncirea transei poate presupune concentrarea pe numărarea valurilor care se lovesc de țărm. În cazul în care s-a utilizat pentru inducția hipnotică tehnica numărării de la 1 la 20, adâncirea transei se poate realiza prin numărarea de la 20 la 40 sau mai mult. După etapa de adâncire a transei, hipnoterapeutul va administra sugestii specifice menite să rezolve problema (simptomul) clientului. Astfel, unui subiect care suferă de migrene i se poate sugera faptul că i se așază pe frunte o bucată de gheață. Amintim aici faptul că sugestiile specifice centrate pe simptom sau pe problemă pot avea o natură directă sau una indirectă. Starea în care se află subiectul hipnotizat este denumit de majoritatea autorilor transă hipnotică și este considerată a fi o stare modificată de conștiință. Cu toate acestea, Lynn, Rhue și Kirsch (2010) subliniază faptul că o parte dintre cercetările ultimilor ani au infirmat faptul că receptivitatea la sugestii ar fi datorată unor stări modificate de conștiință.

Hipnoterapia în combaterea durerii

Durerea este definită ca o experiență senzorială și emoțională dezagreabilă din cauza unei leziuni actuale sau potențiale a unui organ sau țesut și este de obicei descrisă de client în acești termeni. Ea reprezintă un fenomen complex un numai datorită leziunilor care au generat-o ci și datorită percepțiilor montajului psihic, dispoziției afective, comportamentului, stilului de viață și simptomelor neurologice asociate Durerea poate să se manifeste și în absența unor leziuni sau procese patologice ale organismului, cauzele acesteia fiind în această situație de natură psihologică. Acest tip de durere este greu sau chiar imposibil de diferențiat de cea care apare din cauza unor cauze organice. Tehnicile neuro-imagistice au evidențiat

zonele cerebrale care sunt activate atunci când acționează stimulii dureroși. Acestea sunt cortexul, zonele corticale prefrontale și cele somato-senzoriale primare și secundare. În tratarea durerii, un rol important îl are cunoasterea durerii. Clientul trebuie să descrie în termenii proprii durerea, iar psihoterapeutul trebuie să acorde o importanță deosebită metaforelor, cuvintelor utilizate de către client. De exemplu, o durere înțepătoare poate să fie ameliorată de imaginea unei perne moale pusă în zona respectivă sau o durere care arde poate fi răcita, o durere care pulsează poate fi încetinită sau chiar oprită. În acest fel se realizează un raport cu cel care suferă, iar utilizând metaforele pe care le folosește clientul pentru a descrie durerea se modifică experiența lor despre durere. Un alt factor important il reprezinta gradul ridicat de emoționalitate al oamenilor când simt o durere. Gândirea emoțională este alba sau neagra. Pentru asta este util să fie introdusă ideea de gradație a durerii. De exemplu, 10 reprezinta cel mai mare nivel al durerii pe o scala de la 1 la 10, 8 reprezinta un nivel ceva mai scazut. Persoanele trebuie încurajate să observe aceste descreșteri ale nivelului durerii, astfel începând să se simtă mai confortabil, dispărând și presiunea de a înlătură durerea complet și imediat. Exista trei tehnici hipnotice care pot fi utilizate pentru controlul durerii: distragerea, tehnica imaginației dirijate cu conținut corectiv și disocierea. Aceste tehnici se pot folosi imediat după instalarea transei hipnotice.

Tehnicile de distragere- majoritatea oamenilor consideră că durerile acute devin mai suportabile atunci când atenția este concentrate asupra altui obiectiv. O astfel de redirecționare a atenției poate fi utilizată și in transa hipnotică, atunci când subiectului i se cere să-și imagineze diverse lucruri, cum ar fi de pildă o vacanță la mare.

Tehnicile de disociere- clienții ănalt hipnotizabili au capacitatea de a se disocia de zona corporală afectată, astfel încât durerea să pară că are loc undeva în altă parte. Există și situații în care clientul poate trăi în stare de transă experiența dedublării, în cadrul căreia aceasta își vede propriul corp de sus.

Tehnica imaginației dirijate cu conținut corectiv- clienților care suferă de dureri cornice li se cere ca în stare de transă hipnotică să își construiască imaginea vizuală a durerii și apoi să transforme imaginea respectivă într-una care să producă mai puțin disconfort. Pot fi modificate culoarea, forma sau tipul de senzație dureroasă.

Hipnoterapia în combaterea stresului posttraumatic

Calamitățile naturale, accidentele, confruntările militare, violurile, crimele și tâlhăriile reprezintă situații care pot conduce la instalarea tulburării de stres posttraumatic. Incidența tulburării posttraumatice de stres este de 5% la bărbați și de 10% pentru femei. Diagnosticul tulburării de stress posttraumatic se realizează în situația în care în care evenimentul traumatic a constituit o amenințare la viața clientului, iar reacția acestuia implică o teamă puternică, senzație de neajutorare sau groaza. Simptomele acestei tulburări trebuie să dureze cel puțin o lună, în caz contrar fiind vorba despre tulburare acută de stres. Simptomele tulburării de stres posttraumatic implică: supraactivare, tulburare de somn, anestezie emoțională, comportament de evitare a situațiilor care îi pot aminti clientului elemente legate de traumă care se manifestă mult timp după ce evenimentul traumatic s-a consumat. La aceste simptome se adaugă tulburări psihosomatice, anxietate, depresie, tulburări de tip disociativ și tendințe interpretative. Studiile clinice au evidențiat faptul că pacienții care suferă de tulburare de stres posttraumatică răspund mai bine la hipnoză comparativ cu cei care suferă de orice altă tulburare emoțională. Tulburarea de stres posttraumatică a fost semnalată pentru prima dată de Pierre Janet, care a utilizat hipnoza în terapia unor femei care sufereau de tulburări disociative, în urma unor abuzuri fizice și sexuale. Strategiile psihoterapeutice pentru tulburarea de stres posttraumatică:

Tehnica expunerii-este utilizată pentru a destructura reacțiile de tip fobic și a reduce comportamentele de evitare. Observarea modului în care anxietatea se reduce într-o ambianță

controlată conduce la formarea unor expectații pozitive ale clientului de a fi capabil să își controleze fricile

Progresia și regresia de vârstă- progresia de vârstă reprezintă o tehnică de imaginative dirijată prin intermediul căreia clientul , aflat în stare de relaxare sau transă hipnotică, se va deplasa cu ajutorul imaginației în viitor, cand amintirile psihotraumatizante au fost deja procesate therapeutic și încetează să mai tulbure. Regresia de vârstă constă în sugestia făcută clientului să se întoarcă în timp la perioadele dinaintea evenimentului traumatic, atunci când se simțea bine și trăia sentimente de satisfacție și bucurie. Rememorarea unor evenimente fericite din trecut combinate cu progresia de vârstă și trăirea în plan imaginative a unor situații în care clientul a deposit psihotrauma pot conduce la un fel de izolare a evenimentului traumatic.

Restructurarea cognitivă- evenimentul traumatic are efecte negative asupra imaginii de sine si asupra modului în care subiectul percepe lumea și viața.

Procesarea mâniei și a ostilității- aproape toti clienții care suferă de tulburare de stres posttraumatică trăiesc puternice sentimente de frustrare, mânie sau ostilitate. Aceste stări affective trebuie procesate înainte de abordarea directă a traumei.Aceasta se realizează prin intermediul tehnicii abreacției liniștit.

Concluzii

Putem afirma faptul că hipnoza este de un ajutor real pentru pacient pentru a-și putea modifica maniera în care abordează și gestionează stresul posttraumatic și durerea, prin importanța pe care o acordă acestora sau prin mecanismul atenției acordate. Hipnoza poate modifica astfel percepția durerii și a stărilor induse de acest tip de stres. În accepțiunea științifică și empirică hipnoza reprezintă o stare modificată de conștiință cu caracter natural. Subiectul intră în starea hipnotică denumită transă, stare care este diferită de cea normală de veghe și care nu este indusă artificial prin diverse tehnici. În esența ei, hipnoza reprezintă o relație interpersonală între pacient și hipnoterapeut, relație care permite creșterea sugestibilității și eficientizarea procesului terapeutic.

BIBLIOGRAPHY

1. Boudewyns, P. A. (1996). Posttraumatic stress disorder: Conceptualization and treatment. In M. Hersen, R. M. Eisler, & P. M. Miller (Eds.), Progress in behavior modification, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole
2. Dafinoiu, I., Vargha J.-L. (2003). Hipnoza clinică: tehnici de inducţie, strategii terapeutice, Editura Polirom, Iaşi.
3. Gheorghiu, V.A. (1977). Hipnoza – realitate și ficțiune. București: Editura științifică și enciclopedică.
4. Gîrlaşu-Dimitriu, O. (2004). Empatia în psihoterapie, Editura Victor, Bucureşti
5. Holdevici, I. (2000). Gândirea pozitivă – ghid practic de psihoterapie raţional emotivă şi cognitiv-comportamentală, Editura Dual Tech, Bucureşti.
6. Holdevici, I. (2009). Hipnoza clinică. Hipnoza accesează resursele din inconștientul nostru. București: Trei.
7. Holdevici, I. (2004). Hipnoterapia: Teorie şi practică, Editura Dual Tech, Bucureşti.
8. Holdevici, I. (2005). Psihoterapia cognitiv comportamentală, managementul stresului pentru un stil de viaţă optim, Editura Ştiinţelor Medicale, Bucureşti.
9. Iamandescu, I. B. (2005). Psihologie medicală: I. Psihologia sănătății, Editura Infomedica, Bucureşti.
10. Nicolau, C.K. (2001). Curs practic de hipnoză. București: Aldo Press.

ONLINE TEACHING AND THE IGEN

Claudia Leah
Assoc. Prof, PhD, University of Oradea

Abstract: At the end of the last year, the daily routine of the world was suddenly interrupted by the appearance of one of the most aggressive viruses known in the human history, which led to the outbreak of an unexpected phenomenon, called the Covid-19 pandemic. Given the circumstances, both the teachers and the students face a new and difficult challenge since the teaching activities are no longer conceived in traditional or modern ways, but in an almost excusive way: online.
This paper aims at analyzing the present situation, in which students belong to the iGen, therefore being familiar with computer skills and technology, and teachers try to adapt their methods and strategies both to the i-Gen and to the online teaching.

Keywords: online, teaching, i-Gen, technology, pandemic

The importance of education is undeniable in our days as it is present virtually everywhere, in all spheres of our life. Education has got a relevant role in and it influences people's career prospects and professional advancement. Owing to the heightened significance of education, the responsibility of teachers is even bigger. They have to take into consideration all the needs of their learners and make it possible for them to acquire functional knowledge.

However, the needs of the learners are as changeable as generations themselves. What are our students like and what do they need? The Information Age has brought profound changes into our daily lives and education as well. Our present-day students are the members of Generation Z who have grown up surfing the net and using mobile phones. They are significantly different from earlier generations. Their attention span, way of thinking, reading habits and worldview reflect the realities of the 21st century and the education system has to adapt to these changes. More importantly teachers have to adapt to these changes and accept the challenge of teaching this new generation of students.

Owing to the fact that Generation Z students have different interests and reading habits than previous generations we shouldn't be surprised that what we consider "basic general knowledge" cannot be taken for granted anymore. It is undisputed that one of the most important roles of education is to convey fundamental human values and help young people to fit into society.

Unfortunately, at the end of the last year, the daily routine of the world was suddenly interrupted by the appearance of one of the most aggressive viruses known in the human history, which led to the outbreak of an unexpected phenomenon, called the Covid-19 pandemic. Given the circumstances, both the teachers and the students face a new and difficult challenge since the teaching activities are no longer conceived in traditional or modern ways, but in an almost excusive way: online. Consequently, teachers have to do their best to give their students usable knowledge and they should encourage them to take learning seriously because a solid education is the best "passport" they can have in this global world they are going to face as soon as they leave school.

Teachers all over the world have to face a new challenge right in their classrooms: the emergence of Generation Z or iGeneration. This generation of teenagers is completely different from the previous generations and it is not always easy to find the appropriate

methods and teaching strategies in order to help them realize their potential. We cannot take anything for granted in the case of this new generation of students and it is likely that we are not going to get the expected results, attitudes and interests. They are simply different. Generation Z (iGeneration) is the name given to the generation of people born roughly between 1995 and 2010. They are characterized by being comfortable with technology, the Internet and social media owing to the fact that they have been exposed to these factors since their birth or early childhood.

Elizelle Juaneé Cilliers, in "The Challenge of Teaching Generation Z", suggests five general trends and identifies five generations according to the time period they were born: The traditionalists (1928-1944), The baby boomers (1945-1965), Generation X (1965-1979), Generation Y (1980-1995) and Generation Z (born after 1995). **(Cilliers, 2017: 189-190)**

According to Darla Rothman, the timeline of the five generations is slightly different and discusses about Veterans (1925-1944), Baby Boomers (1945-1964), Generation X (1965-1980), Generation Y (1981-1995), now in the workplace, and Generation Z, born roughly between 1995 and 2010. She considers that the Z Generation will flood the workforce like a tsunami by the year 2020, which is the same time that Baby Boomers will retire in large numbers. (Rothman, 2014: 2)

Rothman points out that this new generation has other nicknames besides Generation Z, being often called: Generation 2020, Internet Generation (iGen), Digital Natives, Screensters or Zeds. It is also stated that 'this generation is tech-savvy' and they prefer to communicate using social media instead of having direct contact with people and they are the first generation who were born into an 'integrated and globally connected world where the Internet has always been available'. (Rothman, 2014: 7)

Corey Seemiller and Meghan Grace, other researchers interested in Generation Z, who wrote a work entitled *Generation Z: A Century in the Making*, argue that since 'there is no group which officially designates the name of each generation' they have chosen to use Generation Z for a variety of reasons, first of all because 'it makes sense alphabetically' after Generation X and Generation Y. This term is preferred although this new generation has been called in many other ways: iGen, Digital Natives, the Homeland generation, Post-Millenials, Plurals, Founders, the Hopeful Generation, the Anxious Generation, or the Meme Generation. A strange name was the Delta Generation, a reference to the math term for change.' **(**Seemiller&Grace, 2019: 41-42) As the term Millenials is also used to refer to the previous generation, known as Generation Y, Generation Z is not a universally acknowledged term either, but Generation Z and iGeneration seem to be the two most widely used names for the generation of young people born roughly between 1995 and 2010.

Jean M. Twenge explained that the term *iGen* is short, concise, comprehensive and adequately neutral. 'A generational label needs to be inclusive enough to capture an extensive swath of people and neutral enough to be accepted by the generation itself and older generations.' The author adds that the name also has to capture something about the experince of the generation, and 'for iGen-ers, the Internet and smartphones have defined many of their experiences thus far.' (Twenge, 2017: 20-21)

Trying to study this new generation Z, Rothman ascertains that different technologies are used from a very early age and it has become a natural part of their lives. Using their smartphones to tell time, get directions, or take a picture, most of the teenagers don't wear a wristwatch, fact that illustrates how evident it is for them to use their smartphones in every situation. There are various studies which examine the relationship of Generation Z with technology, social media or their smartphones, highlighting the consequences of this early and widespread use of technology and the changes produced in the brains of Generation Z teenagers, among which the fact that their brains have become wired to sophisticated, complex visual imagery. As a result, the part of the brain responsible for visual ability is far

more developed, making visual forms of learning more effective. Auditory learning (lecture and discussion) is very strongly disliked by this age group. Interactive games, collaborative projects, advance organizers, challenges, and anything that they can try and see are appreciated. (Rothman, 2014: 9)

Taking in consideration all of the above, if researchers are right regarding this new generation of teenagers we have to admit that the education system is outdated and it should be adapted to the new challenges we face nowadays. Teaching Generation Z students is a new challenge for teachers because it is not always easy to make a lesson interactive enough to fulfil the expectations of this new generation of students and to meet the technological requirements when most schools lack the necessary technology. Therefore, online teaching becomes difficult. On the other hand, many iGen students consider that an exclusively online teaching-learning is neither attractive, nor efficient because they like to use more than one Internet device. They are unable to focus and work with complex information or issues and become anxious. (Rothman, 2014: 10)

The brain of this generation is predisposed to have a shorter attention span. 'In the classroom, the average student's attention span is seven to ten minutes; but online it is now eight seconds'. This is the consequence of Internet use where 'hypertext encourages learners to point or click on a link to get the information they need without reading all of the text.' The needed information is located with "keyword spotting", which is a preferred strategy. It is interesting to note that the average person spends only two seconds per web site while searching. (Rothman, 2014: 11)

Learners expect to see colour images when they are shown online text and content and they read less than 20% of the text. This means that they spend 4.4 seconds for every 100 words on a page. In addition 43% of teenagers want to learn on the Internet and not use paper-based materials, 38% prefer blended learning and only 16% prefer using books to learn. (Rothman, 2014: 12)

Therefore, iGen teens are less likely to read books than their predecessors from the Boomer, Gen X and Millenial generations. This happens because 'books just aren't fast enough', 'for a generation raised to click on the next link or scroll to the next page within seconds, books just don't hold their attention.' Teens don't read for pleasure less because they have more homework and more extracurricular activities. iGen teens spend 'much more time online and texting and much less time with more traditional media such as magazines, books, and TV.' 'iGen'ers are spending so much time on their smartphones that they just aren't interested in or available to read magazines, read books, or watch TV (unless it's on their phones).' (Twenge, 2017: 117,131)

Cilliers establishes that Generation Z 'was the first generation born into a globally (internet) connected world and therefore "live and breathe" technology.' this is also true for the higher education environment, where students 'rely on PC recordings instead of taking notes', prefer to 'raise questions online', tend to 'see a lecture as "come and entertain me"', 'do not like waiting for a response but demand instant information and communication.' Generation Z students are going to fill higher education classrooms as well and these students will 'expect a teaching environment in which they can interact in a similar way they do in their virtual worlds', implying a 'demand for instant information, visual forms of learning, and replacing "communication" with "interaction."' (Cilliers, 2017: 190-195)

With Generation Z students another type of learning should take place. For example, Gabriel Fuentes who studies Generation Z in the field of architecture and considers that 'there is a vast amount of information available in this "fast-paced and flattened world", making it challenging for Generation Z to navigate when educators use status quo educational techniques.' 'For those in Generation Z to engage in effective reading and writing today, they may need educational support and strategies that were not necessary when those in older

generations got information primarily from encyclopaedias, library books, and teachers.' (Seemiller&Grace, 2019: 583)

While navigating Generation Z students are also very likely to encounter 'misinformation'. With the previous generation educators had to spend a lot of time helping students determine the credibility of information before accepting it as truth and teaching them how to determine the legitimacy of some sources such as Wikipedia. In the case of Generation Z the task is going one step further, as Teachers have to 'help iGen unlearn misinformation.' The time necessary "to unlearn" something is comparable to the time needed to learn something. It is important for Generation Z students to understand that not everything on the Internet is 'accurate, safe and helpful.' (Seemiller&Grace: 2019, 583-584)

The most preferred online learning style of Generation Z students is intrapersonal. Many of Generation Z students 'like the notion of independent learning, where they control the timing, pace, and environment.' 'With their self-identified characteristics of being determined, responsible, thoughtful, and self-reliant, it seems to fit well that many of them enjoy working on their own.' (Seemiller&Grace, 2019: 587)

An interesting aspect about the in-class behaviour of Generation Z students is that they often feel frightened to speak in public and ‘when these students are asked to raise their hands to answer a question or share a comment' some of them 'may feel intimidated and nervous to speak in front of the class for fear of being wrong.' 'Maintaining a reputation for silence might seem more positive to them than running the risk of not being seen as smart by their peers or even the instructor.' This might be a reason for iGen to prefer online learning since they can hide behind the screen.(Seemiller&Grace, 2019: 589-590)

The relationship of Generation Z to reading is undoubtedly a very interesting issue. It seems that the wide use of technology has altered not only the way young people learn, but also the way they relax or have fun. As we have learnt earlier studies proved that their attention span has decreased radically over the past few years. If this is the case, it is not surprising that some young people cannot concentrate long enough to enjoy reading or their reading comprehension abilities are not improved enough to understand texts properly.

Another researcher, Annamária Tari, in her book entitled *Z generáció (Generation Z*) discusses the problems of teaching in the Information Age. She argues that Education faces profound changes not only because students are a little different in comparison to earlier generations, but also because the digital world of the Information Age alters the process of encoding, storage and retrieval. She points out that students' ability of reading, comprehension and task tolerance used to be the basis of teaching. In the case of students attention and concentration are of primary importance and it is also important to be interested and motivated to learn. Evidently, if the motivation to learn changes, education using "old" methods, becomes more difficult. (Tari, 2011: 352)

Tari notices that the cognitive abilities are changing, instead of remembering the information itself; we remember the place where we can find it. Notions of important and unimportant are also changing along with the map of general knowledge on a certain level. This new generation of students, who were born into the Information Age, challenge the existing education system with a wide range of unique characteristics and peculiar interests. Students enter school with a desire to learn, but owing to the internet they already have certain knowledge. It is a great difference that they have grown up in a world full of media and comfortable access to it. They expect their mentors to use effective teaching methods because they dislike ordinary and monotonous lectures. They prefer group work and interactive tasks or research work. American scientists say that the "netgeneration" is not willing to learn something just because it is put in front of him/her by a teacher. They want to understand, dissect and experience what they are learning. (Tari, 2011: 353-354)

The reading habits of Generation Z students could change if they got readings which raise their attention. They shouldn't start reading books because they "have to", they should start reading with anticipation because reading is an interesting leisure activity full of experiences. The task of teachers is not easy in today's world, because they have to be trustworthy adults, even if their environment forms an opinion different from theirs. On the other hand, iGen is familiar with online technology, while teachers, especially the senior ones have to struggle to adapt their way of teaching to their students . Unexpectedly, only a small number of students rely on the opinion of their teachers.

Before the Information Age students had to learn from their textbooks, because they didn't have the possibility to gather information on the internet. They had to learn for the next day using their own notebooks and taking notes from their textbooks. Students needed to distinguish important pieces of information from unimportant ones and underlining the main ideas was an important ability which all students had to practice. However, the process of learning seems to be different nowadays.

Generation Z students have access to a huge amount of information, but this doesn't mean that they are able to use it constructively. It is usual even among university students that everybody uses the same sources and all the essays are completely alike. Owing to the wide use of the media Generation Z students encounter a lot of information that they cannot associate with any previous knowledge. Students have to acquire the knowledge of distinguishing the important subjects from the unimportant subjects and their value system is also formed during the process of learning. Besides learning the right answers they also learn how to ask reasonable questions.

Unfortunately, the biggest temptation of modern technology is to rush through the lesson for example using a presentation, but teachers shouldn't forget to progress as slowly as in the case of a traditional textbook. Allocating the necessary time helps to bring back the "old type" of teaching, where the new concept is connected with the old one, thoughts and ideas are provoked and the whole thing is incorporated into a framework. (Tari, 2011: 369-373)

Darla Rothman summarized the most important characteristics of Generation Z and tried to explain why they seem so different in comparison to previous generations. She argues that we mustn't forget that they have grown up in a world full of technology and 'they have never known a world without Internet, cell phones or, iPods', therefore they are also 'tech savvy' and they use their Facebook and Twitter accounts to keep in touch with people constantly . It is pointed out that 'they want technology that is easy to use and will solve their problems, help coordinate their activities and, or provide them with relevant people or information.' It is also true that 'their brains are affected by internet use' and although they can find the answers to all their questions using Google or Youtube, 'they lack the critical thinking skills to evaluate sources.' They have very low tolerance for 'being without digital resources' or no tolerance at all. They have never looked for books on the shelves of a library and they don't need a wristwatch because they use their smartphones to tell time. Rothman adds that 'instead of reading an article, they want to watch a video (YouTube) that summarizes it' and they never send emails because emails are so "yesterday". They prefer texting, instant messaging, tweeting or using Facebook. (Rothman, 2014: 13)

Rothman addresses another very important question regarding Generation Z and she enlists several aspects which are needed in order to engage them in learning. First of all she points out that they are kinaesthetic learners and instead of reading or being told what to do they prefer learning by doing. It is necessary for them to have 'fast delivery of content with complex graphics.' ‘They have a need for speed and instant gratification', and they prefer ' integration of continuous grading, instant feedback, clear goals, rewards, challenges and positive reinforcement.' Owing to the fact that they are switching tasks or multitasking all the time they have a short attention span. They 'may be hard to teach', they get bored easily and

they are ready to move on to the next task. Therefore according to Rothman 'learning needs to be delivered in smaller "bites".' Generation Z students learn more effectively if they can solve problems and find solutions by trial and error because of their gaming experience. They tend to go for the quick answer instead of the longer problem-solving approach because they have access to too much data. Moreover they don't check the reliability of the information, it is true that 'library resources are more accurate than search engines, but don't fit Gen Z's need for speed, convenience, or ease of use.' They should learn how to manage information and they should focus on critical thinking and problem solving instead of memorizing information. They prefer to work in small groups or teams because 'creativity and collaboration are natural to them, whether it is a spontaneous or structured activity.' In Rothman's opinion flexibility is the best solution in their case; they need personalized learning and options to choose from. (Rothman, 2014: 14)

Taking in consideration all of the above we have to admit that Generation Z is a big challenge for us all. In spite of the fact that Generation Y teachers may handle technology much better than their colleagues from the previous generations it is still not easy to keep up with Generation Z students. It is also difficult to "forget" how schools and education used to be in our times and it requires considerable effort to fulfil all the expectations that exist towards teachers in the Information Age. Darla Rothman is right, we have a lot to learn about technology and we have a lot to learn about our students. Although we are not psychologists, we should try to understand the background of our students' behaviour in order to provide the education that they need. The "generation gap" may sound like an old cliché, but it seems very likely that it has never been so wide and so deep. There is a huge difference between the world in which previous generations have grown up and this rushing digital age our Generation Z students were born into. It is not surprising that they are different and they have different needs and different interests. It is our responsibility to teach them, guide them and give feedback about their progress. Therefore we have to adapt to this new world, new situation and an entirely new generation of students.

BIBLIOGRAPHY

Cilliers, Elizelle Juaneé. (2017), "The Challenge of Teaching Generation Z", PEOPLE: International Journal of Social Sciences, Volume 3, Issue 1, p. 188-198. 29.09.2020.

https://grdspublishing.org/index.php/people/article/view/322/2795

Crystal, D. (2010), *A Little Book of Language*, Sydney, University of New South Wales Press Ltd.

Richards, J. and T. Rodgers (1993), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press

Rothman, Darla. (2014), "A Tsunami of Learners Called Generation Z", http://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf. 01.10.2020.

Seemiller, Corey and Meghan Grace, (2019), *Generation Z. A Century in the Making.* London and New York, Routledge, e-book

Schneider, E. W. (2011), *English Around the World. An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press

Tari, Annamária (2011), *Z generáció*, Budapest, Tericum Kiadó

Thornbury, S. (2006), *An A-Z of ELT*, Oxford, Macmillan

Twenge, Jean M. (2017), *iGen: Why Today's Super-Connected Kids are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood*, New York, Atria Books, e-book

DE LA COMMUNICATION DE CRISE A LA CRISE DE COMMUNICATION

Ruxandra Petrovici
Assoc. Prof, PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: Based on the definition of crisis communication, presented by Thierry Libaert in his book The Communication of the Company, we propose the analysis of the current crisis which turns out to be, at the same time, accident, technical, economic, financial and social crisis. The disruption of the economic and social functioning of an entire society, of businesses, including educational institutions, ultimately leads to the crisis of communication; differences in perception and behavior seem to reconstruct the Babel Tower, where everyone speaks their own language. It is proposed to present the case of student-professor communication.

Keywords: crisis, communication, network, education, behavior change

Ce mai înseamnă să comunici? Să comentezi pe Facebook, să-ți cadă Netul, ori să-ți țiuie alertele pe telefon?

Acum 20 de ani, mă îngrijoram de moartea unor culturi citind cartea lui Serge Latouche, *La planète uniforme*, care ne povestea că în Vanuatu, doar un bătrân si câinele lui mai vorbesc limba străveche a insulei și ne avertiza că, în curând, vom mânca doar mere Gold, de la supermarketuri.

Atunci, România abia intrase în Uniunea Europeana și credeam că vom beneficia doar de aspectele pozitive ale mondializării.

De atunci, am aflat și noi de *uniformizarea Planetei*, de faptul că mondializarea, ca orice *creștere,* avea 3 faze - internaționalizarea, altermondializarea și declinul, sau negarea. Noi, în România, doar parcurgeam cu întârziere aceste etape. De atunci, am început și noi să ne îngrijorăm de încălzirea globală, de căderea Burselor la New York, de șomajul sau, mai bine zis, de reconversia profesională, de parfumul, sau gelul de duș folosit și de vecina de la 3 și am intrat și noi în criză și am început să ne întrebăm de ce mai alergăm prin aeroporturi, de ce ne grăbim spre niciunde și de ce toți oamenii aceia necunoscuți vorbesc frumos în după urmărirea unui curs de comunicare, dar nu spun nimic și nici nu se implică în nimic?

Am supraviețuit atâtor crize ca să ne confruntam din nou, în 2020 cu pandemia de COVID care a reușit să ne separe unii de alții și de membrii familiei, dar, și mai grav, care a făcut cumva inutilă meseria de dascăl.

Am pornit de la definirea comunicării de criză, propusă de Thierry Libaert, în lucrarea *Communication d'entreprise*. Am rezumat si adaptat capitolul din lucrarea lui Libaert.

Criza (Libaert,1998, p.10) e o perioadă ce pune în pericol reputația și viitorul (întreprinderii) și se manifestă printr-o creștere a incertitudinii ca urmare a unui eveniment neașteptat.

Ne obișnuisem deja cu granițele fluide, cu călătoriile doar cu buletinul și iată-ne din nou închiși într-o țară, într-o instituție, într-o casă, în noi înșine.

O criză are implicații economice, tehnologice, manageriale, dar, dacă e gestionată corect, spune Libaert (1998), poate duce la dezvoltare, comunicarea fiind primordială. Trebuie respectate însă 3 principii: evitarea comunicării despre comunicare, a rețetelor prestabilite și a teoriilor dogmatice.

În timpul unei crize, se manifestă nevoia imediată de informații - atât din interior cât și din exterior, este complet dereglat modul firesc de funcționare al sistemului, planurile și dispozitivele devenind inadecvate, cererea de informații se confruntă cu incertitudinea cunoștințelor privind situația dată.

Criza poate fi economică și financiară, tehnologică, ecologică, socială, un accident sau un fapt de corupție. Libaert (1998, p.14) consideră 5 categorii de strategii de criză: *refuzul,* negarea realității, *absența*, refuzul de a comunica bazat pe ipoteza că presiunea mediatică va înceta, *strategia țapului ispășitor, acceptarea* și asumarea responsabilității și *amalgamul,* deturnarea interesului public spre cu totul altceva.

Comunicarea de criză va avea loc înainte de criză, după criză și în timpul crizei, prin vocea specialiștilor, asumarea responsabilității și creare impresiei de transparență și prin folosirea crizei ca factor de schimbare.

S-ar putea obiecta ca un Stat nu e o întreprindere și că gestionarea crizei a avut loc la nivel, dacă nu global, atunci măcar statal.

În timpul dezbaterii ce a avut loc la Catedra de economie, de la Facultatea de Economie și Administrarea Afacerilor din Iași, *Exista liberalism in Romania?,* profesorii Gabriel Mursa și Bogdan Glavan, preluând ideea enunțată de Hayek în prefața lucrării *Drumul* către *servitute,* unde îl citează la rândul său pe Novalis, "nici un alt stat nu a fost vreodată administrat în asemenea măsură după modelul unei uzine ca Prusia de la moartea lui Frederic Wilhelm încoace", lansează problematica conducerii unui Stat ca pe o întreprindere.

Deși agent economic cu puteri depline, o instituție de învățământ nu e doar o întreprindere, resursele umane fiind mult mai importante decât cele materiale.

Putând fi considerată un accident, pandemia actuală a generat în cascadă criza economică și financiară, criza tehnologică și socială, dar și mai grav, criza de comunicare, în general și criza educațională.

Ni se pare că vom putea ieși neschimbați din această încercare și că lucrurile vor reveni la normalul de dinainte. Totuși, se pare că această situație lasă urme adânci. După bucuria inițială ca *nu se face școală*, apoi după un semestru doi on-line, anul universitar trecut, când profesorii și studenții apucaseră să se cunoască, sau măcar să se vadă, când studenții promiseseră deja materialele și indicațiile privind materia și examenele aferente celui de al doilea semestru, după îngrijorarea și, apoi, revenirea de peste vară, ne aflăm în fața unei noi încercări: școala on-line continuă, profesorii și studenții se cunosc doar on-line, pe platforma universității și, timid, pe Whatsapp ori Facebook.

Daca anul trecut părea *cool* să vorbești cu profesorul pe Whatsapp, eventual să îi împărtășești și din problemele personale, chiar la ore târzii, la care în mod normal nu poți vorbi cu un profesor, anul acesta a devenit îngrijorător să comunici și să te bazezi pe *oameni necunoscuți*.

Îngrijorarea, timiditatea și maniera ezitantă de interacțiune a studenților de anul acesta ne-a făcut să dorim să le aflăm părerile privind varianta de învățare on-line cât și pe cele privitoare la comunicarea cu colegii și cu profesorii prin intermediul unor aplicații tip Facebook, Whatsapp, Skype etc.

Astfel, am conceput o microcercetare de tip anchetă pe bază de chestionare cu răspuns închis, oferit în cinci trepte, tip scară Lickert.

Am elaborat un chestionar cu 10 întrebări referitoare la predarea/învățarea on-line și la comunicarea pe rețele de comunicare, pe care l-am aplicat studenților de anul I. Din 80 de studenți, au răspuns doar 24, ceea ce, credem noi, arată de la început un refuz al comunicării, o retragere în sine.

Iată cele 10 întrebări din chestionar:

1. Am avut acces la toate resursele recomandate.

2. Au existat diferențe mari între expunerea on-line și cea clasică.
3. Am nevoie de întrevederi față-n față cu profesorul.
4. Prefer expunerea clasică.
5. Am comunicat mai ușor pe aplicații (Facebook, Whatsapp, Skype etc.) cu colegii.
6. Am putut colabora cu colegii pentru rezolvarea unor teme/aplicații.
7. Am comunicat mai ușor pe aplicații (Facebook, Whatsapp, Skype etc.) cu profesorii.
8. Am avut posibilitatea să pun toate întrebările lămuritoare.
9. Am primit răspuns la toate întrebările puse.
10. Explicațiile și exemplele prezentate au fost clare și ușor de înțeles.

având ca posibilitate de răspuns:

a) dezacord total, b) dezacord, c) nici acord, nici dezacord, d) acord, e) acord total

Răspunsurile primite sunt consemnate în următorul tabel:

Întrebări	**Răspunsuri**				
	)	)	)	)	)
1. Am avut acces la toate resursele recomandate.					
2. Au existat diferențe mari între expunerea on-line și cea clasică.					
3. Am nevoie de întrevederi față-n față cu profesorul.				1	
4. Prefer expunerea clasică.					1
5. Am comunicat mai ușor pe aplicații (Facebook, Whatsapp, Skype etc.) cu colegii.					
6. Am putut colabora cu colegii pentru rezolvarea unor teme/aplicații.				5	
7. Am comunicat mai ușor pe aplicații (Facebook, Whatsapp, Skype etc.) cu profesorii.					
8. Am avut posibilitatea să pun toate întrebările lămuritoare.			1		
9. Am primit răspuns la toate întrebările puse.					
10. Explicațiile și exemplele prezentate au fost clare și ușor de înțeles.			3		

Am putut în primul rând constata că nu s-a ales decât foarte rar varianta a) dezacord total. Pentru întrebarea 5 (Am comunicat mai ușor pe aplicații, Facebook, Whatsapp, Skype etc., cu colegii), au fost 3 dezacorduri totale, unul pentru întrebarea 6 (Am putut colabora cu colegii pentru rezolvarea unor teme/aplicații) si 2 pentru întrebarea 7 (Am comunicat mai ușor pe aplicații, Facebook, Whatsapp, Skype etc., cu profesorii). Cele mai numeroase au fost răspunsurile moderate, c) nici acord, nici dezacord, dar si d) acord. Pentru întrebările 1(Am avut acces la toate resursele recomandate), 2 (Au existat diferențe mari între expunerea on-line și cea clasică), 4 (Prefer expunerea clasică), 5 (Am comunicat mai ușor cu profesorii), am putut constata o preferință pentru varianta e) acord total.

Revenind asupra răspunsurilor date la fiecare întrebare, putem face o scurtă analiză privind cauzele și efectele semnalate de aceste răspunsuri.

Astfel, la prima întrebare, două treimi din respondenți au fost de acord, sau în total acord, ceea ce semnifică faptul că majoritatea au avut acces la resurse. În mod normal, toți studenții au avut acces la aceleași resurse, deci cei care și-au manifestat dezacordul au avut, probabil, probleme de ordin tehnic în accesarea acestor resurse.

Tot două treimi dintre respondenți au afirmat că au existat diferențe mari între expunerea clasică, față-n-față, și cea on-line. Acest lucru ne face să căutăm noi modalități de lucru, care să-i stimuleze și să-i mobilizeze, având în vedere starea actuală de lucruri, care va duce, probabil, la o continuare a predării on-line. Avem în vedere folosirea unor jocuri didactice și a unor metode interactive, cum ar fi Simularea globală. Vom lua în considerare ca studenții să aibă oportunitatea să propună ei înșiși unele teme de discuție la seminarii.

Răspunsurile la întrebările 3 și 4, nu fac decât să întărească cele spuse mai înainte. Totuși, unii respondenți afirmă că nu au nevoie de întrevederi față-n-față cu profesorul, ceea ce ne face să credem că este vorba mai mult de starea emoțională, decât de cea legată de comunicarea unor nelămuriri privitoare la curs.

În privința comunicării cu colegii, pe aplicații ca Facebook, Whatsapp, Skype etc., răspunsurile la întrebarea 5 scot în evidență faptul că unii folosesc cu succes aceste aplicații, iar alții, destui, nu.

Totuși, prin răspunsurile date la întrebarea 6, respondenții au scos în evidență faptul că au putut colabora bine cu colegii în rezolvarea unor sarcini primite.

Prin răspunsurile date la întrebarea 7, studenții au pus din nou în evidență avantajele în a putea comunica on-line cu profesorii.

Prin răspunsurile primite la întrebările 8 și 9, constatăm că aproape jumătate dintre respondenți nu au reușit să pună toate întrebările lămuritoare, dar au fost mulțumiți în privința obținerii unor răspunsuri la întrebările lor. Totuși, numărul relativ mare de răspunsuri de tipul *nici acord, nici dezacord*, ne face să căutăm noi căi de stimulare a punerii unor întrebări de către studenți. Într-o primă etapă, ne gândim să acordăm mai mult timp la fiecare curs unor sesiuni de întrebări lămuritoare.

Tragem o concluzie asemănătoare din răspunsurile la întrebarea 10, privitor la claritatea exemplelor și explicațiilor. Va trebui ca pe viitor să prezentăm o varietate mai mare de exemple, cu o mai mare claritate și cu o mai mare focalizare pe partea practică.

Dintre acești 24 de studenți care au răspuns la întrebări, 17 au acceptat și să facă unele comentarii personale, 13 dintre ei pronunțându-se mai curând în favoarea învățământului clasic și doar 4, în favoarea celui on-line.

Printre argumentele în defavoarea on-line-ului am putea menționa, lipsa semnalului internet, utilizarea mai multor platforme în funcție de profesor, costurile crescute, cerințele multiplicate, metodele de evaluare diferite de la o materie la alta, timpul liber diminuat, lipsa comunicării și interacțiunii reale cu profesorii și cu colegii, efortul de a sta câte 6 ore pe zi in fața calculatorului, examenele cronometrate strict, fără posibilitatea de a reveni la o chestiune anterioară, modificarea noțiunii de *acasă* care însemna până atunci familie, liniște, căldură, starea de tensiune și creșterea abandonului școlar, transformarea în *roboței*.

Un singur student spune că s-a adaptat și că se poate adapta tuturor cerințelor și modalităților de lucru.

Printre argumentele în favoarea învățământului on-line, studenții menționează documentele word sau power-point puse la dispoziție de profesori, pe care au putut să le studieze în liniște după terminarea cursului propriu-zis, adaptarea la procesul mondial de digitalizare, *scurtarea* distantelor, posibilitatea continuării unui subiect de discuție fără a se împiedica de noțiunea de *timp*.

Concluzii

Analizând răspunsurile primite, constatăm că o bună parte dintre studenți nu s-au adaptat sistemului de predare on-line – au probleme cu obținerea resurselor, cu punerea unor întrebări lămuritoare și cu obținerea răspunsurilor la acestea. Circa două treimi afirmă că preferă expunerile față-n-față. De asemenea, destui studenți afirmă că utilizarea unor rețele de

comunicare on-line, nu le-a facilitat comunicarea cu alți colegi, sau cu profesorii, dar că i-a ajutat la rezolvarea unor sarcini în comun.

Concluzionăm că mai sunt destule aspecte care trebuie ameliorate, atât în ce privește metodele de predare folosite, cât și în ceea ce privește stimularea comunicării între studenți și între studenți și profesori. Credem că utilizarea unor jocuri didactice, atât la curs, cât și la seminar și a unor metode interactive, cum este *Simularea globală*, vor avea efecte benefice.

BIBLIOGRAPHY

Fréchet, S. (1997) – *Communication interpersonnelle et négociation commerciale*, Paris, Ed. Ellipses

Latouche, S. (2006) - *La planète uniforme*, Paris, Ed. Flammarion

Libaert, Th. (1998) – *La communication de l'entreprise*, Paris, Ed. Economica

Hayek, A.F. (2014) - *Drumul către servitute*, Bucureşti, Ed. Humanitas

NEW CHALLENGES FOR TRAINING SYSTEM OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS (CZECH AND SLOVAK EXPERIENCES)

Natalia Cojocaru
Assoc. Prof, PhD, Moldova State University

Abstract: The new social and educational transformations in Slovakia and Czech Republic in recent decades (European policies on children's rights and mental health, reforms in school legislation and the education system, increasing pathological phenomena in schools, etc.) have led to changes in the work of school psychologists, implicitly in the training system of specialists in the field. The development of school psychology took place mainly after 1990, with the "velvet revolution". Until this date, the psychological assistance was coordinated by regulations developed by the former Czechoslovak government. In this context, we propose an analysis of the Czech and Slovak experiences on the most essential reforms and policies that have contributed to the development of the field of educational psychology, including the challenges for training system of school psychologists that these countries face at the present stage.

Keywords: Educational psychology, school psychologist, applied psychology in Czech and Slovak Republics

Introducere

Noile transformări sociale și educaționale din Cehia și Slovacia din ultimele decenii (politicile europene privind drepturile și sănătatea mentală a copiilor, reforme în legislația școlară, creșterea fenomenelor patologice în școală ș.a.) au determinat schimbări și în activitatea psihologului școlar, implicit în sistemul de formare a specialiștilor din acest domeniu. Dezvoltarea domeniului psihologiei școlare în aceste țări s-a produs mai cu seamă după 1990, până la această dată asistența psihologică fiind coordonată prin actele normative elaborate de guvernul socialist din Cehoslovacia. Totuși, chiar și după separare, cooperarea între psihologii dintre cele două țări este destul de intensă și productivă. În acest context, propunem o analiză a experienței cehe și slovace privind cele mai esențiale reforme și politici care au contribuit la dezvoltarea domeniului psihologiei educaționale, inclusiv provocările cu care se confruntă sistemul universitar din aceste țări în formarea profesională a psihologilor școlari.

Până la 1990..., psihologii activau în afara școlii

Psihologia în Cehoslovacia, ca și în toate țările foste socialiste, mult timp a fost consderată o „disciplină dușmănoasă" (Furrnan, 1999). Totuși, după cum remarcă Furman (1999), prin anii '60 ai secolului trecut au fost fondate *Centre Psihopedagogice de Ghidare în Carieră,* care ofereau servicii de consiliere și testare, uneori chiar de psihoterapie și intervenție. În afară de aceste centre, psihologii mai puteau activa în școli speciale sau vocaționale, care permiteau angajarea și a altor specialiști, nu doar a cadrelor didactice. Prin urmare, la acea vreme, psihologia era în afara școlii (*v.* tab. 1).

Tabelul 1. Etapele constituirii psihologiei școlare în Cehia și Slovacia (până în 1990)[1]

[1] *Apud* Brožek și Hoscovec (1993); Furman (1999); *Psychology in Czech Republic* (2017).

Periodă	Slovacia	Cehia
Începutul anilor ’50	Știința psihologică nu era binevenită, fiind considerată o știință „dușmănoasă”	
1958	Se creează Societatea de Psihologie din Cehoslovacia, care funcționează până în 1990	
Sfârșitul anilor ’50	Se creează primele centre (clinici) psihologice în câteva mari orașe (Bratislava, Kosice)	
Mijlocul anilor ’60	Specialiști din cadrul acestor centre realizează primele studii experimentale în școli	
1968	„Primăvara de la Praga”	
Anii ’70	Represiuni, ocuparea Cehoslovaciei de către trupele sovietice Societatea Psihologilor Slovaci întreprinde încercări de a introduce funcția de „psiholog școlar” în instituțiile educaționale	
Sfârșitul anilor ’70	Discuții privind faptul dacă psihologii școlari trebuie să ofere doar servicii psihologice sau și activități de predare Centrele (clinicile) psihologice sunt redenumite în Centre Psihopedagogice de Ghidare	În Cehia, nu era conturată o idee foarte clară printre psihologii cehi privind domeniul psihologiei școlare
Anii ’70 –’80	Centre psihopedagogice de ghidare sunt deschise în majoritatea orașelor din Cehoslovacia[2]	
1986	Apare lucrarea lui J. Hvozdik „Fundamentele psihologiei școlare” – prima monografie de acest gen din Europa Centrală	
Mijlocul anilor ’80	La Universitatea din Bratislava se formează psihologi școlari (5 sau 4 ani de formare universitară), fără a avea calificarea de profesor de psihologie – cu specializarea „psihologie și consiliere educațională”	
Sfârșitul anilor ’80 – începutul anilor ’90	Ministerul Educației din Slovacia face noi demersuri de a introduce funcția de psiholog școlar în școlile care au mai mult de 500 de elevi	

Deși psihologii ofereau servicii și pentru mediul educațional și chiar dacă mai mulți psihologi importanți din acea perioadă (Jurco, Dvoric, Hvodzic ș.a.) au făcut de demersuri pentru a oficializa statutul psihologiei școlare, aceste demersuri nu s-au soldat cu succes (Furman, 1999). Abia în 1965, la Universitatea Comenius din Bratislava, se creează primul Departament de Psihologie Educațională. Misiunea acestui departament era de a pregăti psihologi pentru instituțiile educaționale, iar primii studenți care doreau să devină psihologi școlari au fost înmatriculați în cadrul Facultății de Arte de la această universitate în a.a. 1967-1968[3]. Tot în același an, în cadrul Universității Comenius, a fost deschis și un centru metodic de psihologie educațională, care avea scopul de a coordona activitatea psihologilor școlari.[4] În Bratislava, mai funcționa și un *Institut de Psihologie și Psihopatologie a Copilului*, supraviețuind cu dificultate în condițiile regimului socialist și care se ocupa de studiul factorilor ce determină comportamentul prosocial, psihopatologiile la copii și adolescenți,

[2] În Slovacia, servicii de ghidare în carieră au apărut încă de la sfârșitul anilor 1920, fiind foarte populare în anii 1930-1940, în special pentru tineri. Bazele sistemului actual de ghidare în carieră au fost puse în anul 1957, fiind dezvoltat continuu până în prezent. Actualmente, centrele de ghidare, în care activează și psihologi școlari, oferă servicii de ghidare în carieră pentru elevi, studenți și adulți (*apud Guidance system in Slovakia*).
[3] *Legal status of school psychologists in the Slovak Republic.*
[4] *Ibidem.*

ocupațiile tinerilor în societatea de atunci ș.a. (Brožec și Hoscovec, 1993). În Cehia, psihologia se studiază în cadrul facultăților de filosofie sau științe ale educației, la universitățile cu tradiție în domeniu – Universitatea Carolină din Praga, Unjversitatea Masaryk din Brno, Universitatea Palacky din Olomouc ș.a. (Furman, 1999). Printre cei mai importanți psihologi cu preocupări în domeniul psihologiei educaționale erau V. Prihoda (1889-1979), Z. Helus ș.a. În 1990, Ministerul Educației din Slovacia întreprinde o serie de acțiuni menite să reglementeze poziția de „psiholog școlar" în instituțiile educaționale din țară.

După 1990..., demersuri pentru oficializarea statutului de „psiholog școlar"

Odată cu schimbările din 1989, apar noi oportunități pentru dezvoltarea psihologiei, inclusiv a domeniului psihologiei educaționale. Astfel, după 1990, s-au produs câteva evenimente importante care au contribuit la acest fapt (*v.* tab. 2):

Tabelul 2. Dezvoltarea domeniului psihologiei școlare în Cehia și Slovacia (după în 1990)[5]

Periodă	**Slovacia**	**Cehia**
1990		Se relansează activitatea Societății de Psihologie Ceho-Moravă (fondată în 1927, își întrerupe activitatea în 1952 din motive politice)[6]. În acea perioadă întrunea apx. 1700 membri. Una din sarcinile propuse era de a clarifica tipurile de actiități și competențe specifice pentru psihologi din diferite arii ale psihologiei aplicate (inclusiv în mediul educațional)
	Se creează Asociația de Psihologie Școlară care aderă la ISPA *(International School Psychology Association).* Asociația întrunește 220 de membri (cei mai mulți sunt din Slovacia – 171 și 49 din Cehia).	
1991	Psihologia școlară începe să fie predată ca disciplină separată în cadrul studiilor universitare[7] și mai târziu este introdusă și în cadrul studiilor doctorale	Crește interesul psihologilor cehi pentru domeniul psihologiei educaționale ca ramură a psihologiei aplicate, se atestă o implicare activă a psihologilor în școli
1993	Are loc conferința ISPA *(International School Psychology*	

[5] *Apud* Gajdosova (2014); *Psychology in Czech Republic*.

[6] Deși psihologia în Cehia cunoscuse o perioadă extrem de înfloritoare în perioada interbelică (în 1911, Mihajlo Rostohar deschide un Laborator de Psihologie, după modelul laboratorului creat de W. Wundt, apoi un Institut de Psihologie la Universitatea Masaryk din Brno, în anii '20 se creează un Departament de Psihologie în cadrul Universității Caroline din Praga ș.a,), ulterior, în timpul regimului comunist, a fost marginalizată, fiind considerate "pseudoștiință burgheză". Doar câteva domenii ale psihologiei erau oarecum tolerate: psihologia muncii, psihologia educațională și tratamentul alcoolismuui după metode psihoterapeutice sovietice. (*apud* Klikperová-Baker *et al.,* 2019).

[7] Programul de studii la specialitatea psihologie din toate universitățile din Slovacia include un curs de Psihologie educațională. Cursul este obligatoriu atât pentru studiile de licență, cât și pentru cele de master. Studenții care obțin calificarea de „psiholog școlar" au posibilitatea să aleagă o serie de cursul opționale: Metode psihodiagnostice în școală, Programul PROFTEENS, Program pentru dezvoltarea inteligenței emoționale la elevi, Trainingul psihosocial în psihologia educațională (*apud Legal status of school psychologists in the Slovak Republic*).

	Association), la care au participat 800 de psihologi, iar ceva mai târziu, Anton Furman, un reputat psiholog școlar din Slovacia, este ales președinte al ISPA	
1995		Toate asociațiile de psihologi din Cehia (printre care și Asociația Psihologilor Școlari) se unesc și formează Uniunea Asociațiilor Psihologice din Cehia
1996	Este adoptat statutul legal al psihologului școlar	Nu există documente care să se refere în mod explicit exclusiv doar la activitatea psihologului școlar, totuși în iulie, 1996, se creează un grup de lucru pentru a stabili competențele psihologului școlar. Sarcina acestui grup de lucru era și de a identifica în cadrul facultăților din țară una care să fie suficient de pregătită (să aibă resurse umane și informaționale) pentru a forma psihologi cu specializarea „psihologie educațională”.
1999		Uniunea Asociațiilor Psihologice din Cehia devine membru al EFPA
2007		Congresul European de Psihologie

Acte legislative care reglementează activitatea psihologului în Cehia:

- Legile nr. 455 din 1991 și nr. 286 din 1996, cu referire la consilierea și diagnoza psihologică stipulează că, psihologul poate obține licență pentru activitatea practică după trei ani de experiență în domeniu;
- Alte legi normative, în funcție de tipul de servicii prestate, emise de ministerele de resort (Ministerul Educației, Ministerul Sănătății și Ministerul Transporturilor).

Activitatatea psihologului școlar în Cehia se referă în special la diagnostic, consiliere și intervenție. Psihologii mai activează și în cadrul unor Centre de Consiliere Psihoeducațională, fondate la inițiativa Ministerului Educației, cu scopul de a oferi asistență pedagogilor sau părinților în cazul copiilor care se confruntă cu probleme școlare sau servicii de ghidare și orientare profesională[8] (Kavenská *et al.,* 2013). În fond, conform *Czech Education Act,* orice absolvent cu specializarea psihologie poate fi angajat ca psiholog școlar, fie că are sau nu activitate practică în domeniu (*ibid.*). Acest fapt, constată Kavenská *et al.* (2013), face ca unii absolvenți să nu aibă suficientă pregătire teoretică și practică, mai cu seamă și urmare a faptului că disciplina psihologie școlară sau pedagogică are un statut marginală, fiind o disciplină opțională și nu una fundamentală. Astfel, e necesar de a fi creat un program special de formare a specialiștilor în acest domeniu, subliniază autorii.

Legea nr. 29 din 1993, adoptată de Consiliul Național Slovak, stipulează că „psihologul școlar se implică activ în activitățile școlii sau a diverse instituții de educație specială și prestează servicii de consiliere psihologică pentru elevi, părinți și cadre didactice în soluționarea problemelor de ordin educațional”. Începând cu această prevedere legislativă, psihologii școlari pot fi angajați full-time în cadrul instituțiilor educaționale sau în diverse centre ce prestează servicii de consiliere pentru mediul educațional (*apud* Gajdosova, 2014). Alte legi cu referire la activitatea psihologului școlar în Slovacia (*apud* Gajdosova, 2017):

[8] *Guidance in Czech Republic.*

- Conceptul privind activitatea de consiliere pedagogică și psihologică în școală (aprobat la 21 martie 2007);
- Programul Național pentru protecția drepturilor copiilor și tinerilor (2008-2015) (aprobat la 21 martie 2008), care conține o componentă importantă pentru psihologii școlari – Dezvoltarea Psihosocială – ce prevede a asigura condițiile necesare pentru protejarea sănătății mentale a copiilor și tinerilor;
- Actul Consiliului Național Slovak privind procesul educațional (aprobat la 22 mai 2008), care stipulează că psihologul școlar „va contribui la colaborarea eficientă dintre familie, școală, profesori, administrație publică și asociații civile";
- Actul 317/2009 cu referire la angajații din instituțiile școlare (aprobat la 24 iunie 2009) – documentul explică diferențele dintre psiholog, psiholog școlar, logoped, pedagog special, pedagog social;
- Drepturile psihologilor școlari sunt protejate de Asociația Slovacă de Psihologie Școlară.

În Slovacia, psihologi școlari pot deveni absolvenții cu specialitatea: psihologie, psihopedagogie sau psihologie școlară.[9] Principalele tipuri de activități realizate de psihologul școlar se referă la oferirea de consiliere psihologică pentru elevi, cadre didactice, manageri și părinți pentru a asigura dezvoltarea personală, eficiența și starea de bine (sănătatea mentală), utilizând în acest sens metode moderne de diagnostic, consiliere și acțiuni de prevenție, cu scopul de a asigura un mediu educațional adecvat (prevenind posibile situații de violență, agresiune, bulliyng, intoleranță, delicvență, adicție de droguri, stres și epuizare profesională, demotivare, tensiuni și conflicte etc.) (*apud* Gajdosova, 2014). Accentul trebuie pus, crede Gajdosova (2017), pe programe longitudinale de prevenție, bazate pe principiile psihologiei pozitive.

Provocări pentru sistemul universitar la etapa actuală

Una dintre provocările actuale cu referire la domeniul psihologiei școlare în Cehia și Slovacia este reformarea sistemului de învățământ universitar în corespundere cu noile schimbări sociale de după 1990 și crearea unui program de formare profesională continuă a specialiștilor din domeniu. În prezent, departamente de psihologie există în majoritatea universităților din cele două țări.

În această direcție sunt propuse elaborarea unor principii privind instruirea și formarea profesională în următoarele tipuri de activități (*v.* Gajdosova, 2014, 2017):

- Programe de intervenție (pentru asigurarea sănătății mentale, pentru rezolvare de conflicte, dezvoltarea inteligenței emoționale și sociale, toleranță interculturală, metode eficiente de învățare, consiliere vocațională);
- Consiliere pentru cadre didactice, părinți și elevi;
- Consiliere pentru alte categorii implicate în procesul educațional sau în relație cu instituțiile educaționale (asistenți sociali, pedagogi speciali, consilieri etc.);
- Intervenția și managementul situațiilor de criză în școală;
- Forme eficiente de cooperare școală – părinți[10];
- Activități de grup (evaluare, testare și intervenție);
- Activitatea echipelor multidisciplinare (psiholog școlar, pedagog special, asistent social, psiholog clinician, psihiatru etc.);

[9] *Legal status of school psychologists in the Slovak Republic.*

[10] Gajdosova (2017) vorbește de o criză actuală a familiei în Slovacia, care se răsfrânge și asupra relației părinților cu școala – dezinteresul și slaba implicare a părinților în ceea ce privește educația copiilor, cooperare precară dintre părinți și profesori, cazuri de violență a părinților în raport cu profesorii etc.

- Noi fenomene patologice (intoleranța, mobing, suicidul și depresia printre tineri, adicția de computer ș.a.);
- Integrarea copiilor din familiile de migranți sau refugiați;
- Strategii eficiente de predare și învățare;
- Management personal.

Pe lângă studiile universitare, psihologii școlari din Cehia și Slovacia trebuie să parcurgă un program de supervizare și activitate practică. În Cehia, activitatea de superizare este reglementată de legi emise de ministerele de resort, în funcție de tipul de activitate (de ex., consiliere educațională sau consiliere clinică), dar nu este obligatoriu de a avea un stagiu de activitate practică la angajare.[11] În schimb, în Slovacia activitatea de supervizare și practică este obligatorie și poate avea următoarele forme (*v.* Gajdosova, 2017[12]):

- Un an de activitate practică independentă *full-time* după absolvirea studiilor universitare;
- O perioadă 6 luni de activitate practică *full-time* cu supevizare în timpul studiilor universitare și alte 6 luni de activitate practică independentă *full-time* după absolvirea studiilor universitare;
- Sesiuni de scurtă durată de practică și formare profesională (pe parcursul studiilor universitare și după) care în final vor cumula cele 12 luni necesare.

Probleme cu care se confruntă domeniul psihologiei școlare

În Cehia, psihologia școlară este considerată un domeniu nu, dar extrem de promițător, care derivă din conexiunea psihologiei cu științele educației, având drept scop studiul factorilor psihologici care influențează diverse procese din mediul școlar (interacțiune, comunicare, climat școlar, activitatea de învățare și evaluare ș.a,) (Kavenská *et al.,* 2013). Studiul lui Kavenská *et al.* (2013) a avut drept scop identificarea condițiilor de lucru a psihologilor școlari din Cehia. Auîtorii au utilizat un chestionar cu 71 de întrebări la care au răspuns 68 de persoane. Chestionarul viza următoarele aspecte: organizarea activității de muncă, tipuri de sarcini, nivel de calificare și experiență de muncă, prevederi legale ce reglementează activitatea, suport și supervizare ș.a. În ceea ce privește tipurile de sarcini, 34 dintre respondenți menționează că-și determină singuri activitățile, 19 selectează sarcinile în colaborare cu un coleg, iar 9 dintre aceștia au o descriere a jobului, conform unor indicații din partea direcției instituției. În ceea ce privește reglementarea activității, autorii studiului au indicat 3 acte normative, unul dintre care era o prevedere legislativă falsă. Chiar dacă respectiva lege nu există în realitate, 24 persoane au menționat că ei cunosc legea și țin cont de ea în activitatea lor. În acest sens, autorii cred că aspectul legal este mai puțin important pentru psihologii practicieni. Studiul mai evidențiază nevoia de supervizare și formare profesională suplimentară. Cei mai mulți dintre ei benefeciază de supervizare, costurile fiind achitate de angajatori.

Probleme cu care se confruntă domeniul psihologiei școlare din Cehia și Slovacia la etapa actuală ar fi (Gajdosova, 2017; Jurišević *et al.,* 2019):

- Lipsa de specialiști calificați (psihologi școlari, psihopedagogi sau pedagogi speciali)/ cadre didactice aflate la vârsta pensionării care nu întotdeauna au pregătirea necesară/ pot să facă față problemelor psihologice ale copiilor[13];

[11] *Psychology in Czech Republic*.

[12] Gajdosova (2017) prezintă exemplul Univesității Pan-Europene din Slovacia, care a introdus în a.a. 2012-2013 un program de studii „Psihologie școlară și a muncii" *(School and Work Psychology)*, în cadrul căruia se pregătesc specialiști în domeniu, inclusiv se oferă servicii de training și supervizare, programul fiind acreditat de ministerul de resort din Slovacia.

[13] Conform datelor prezentate de Gajdosova (2017), în prezent se atestă un număr de apx. 450 de psihologi școlari care sunt angajați în școli sau în centre de prevenire sau consilire psihologică sau în centre de consiliere

- Încărcătura didactică, suprasolicitarea și arderea profesională printre cadrele didactice din școli (presini birocratice legate de elaborarea documentelor școlare, nevoia unei formări continue...), lipsa de prestigiu a profesiei de cadru didactic;
- Modificări în activitățile didactice și sociale legate de procesul de incluziunea socială;
- Psihologul școlar trebuie să lucreze cu toate subsistemele și actorii instituției școlare în ansamblu, nu doar cu elevii (activități de diagnostic și prevenție), dar și cu părinții, cadrele didactice;
- Sunt necesare campanii sociale de informare a populației privind serviciile psihologului școlar (lipsa de suport și apreciere din partea beneficiarilor de servicii);
- Cooperarea internațională rămâne o prioritate (de ex., SECOND STEP – *Program de prevenire a violenței în școală*, desfășurat în colab. cu psihologi școlari din SUA, Danemarca, Suedia, Norvegia, Filanda, Lituania, Germania și Japonia; invitarea unor profesori din străinătate – de ex., prof. P. Farrel din Olanda a ținut un șir de prelegeri despre poziția și formarea profesională a psihologului școlar în țările UE ș.a.).

Concluzii

Dezvoltarea domeniului psihologiei școlare în Cehia și Slovacia s-a intensificat mai cu seamă după 1990, totuși și până la această dată, datorită eforturilor și entuziasmului unor psihologi locali, domeniul a cunoscut evoluții esențiale care au constituit baza inițiativelor și reformelor de după 1990. Până în prezent, psihologii din ambele țării cooperează activ la dezvoltarea domeniului. Începând cu 1990, au fost adoptate o serie de legi care clarifică poziția și tipurile de activități prestate de psihologul școlar, inclusiv o serie de prevederi privind formarea universitară și continuă a specialiștilor din domeniu. Tot în această perioadă sunt create și asociații profesionale.

Conform prevederilor legale, psihologul școlar desfășoară acțiuni de consiliere psihologică pentru elevi, cadre didactice, manageri și părinți pentru a contribui la dezvoltarea personală, sporirea eficienței academice și fortificarea sănătății mentale, utilizând în acest sens metode de diagnostic, consiliere și acțiuni de prevenție. Psihologul școlar trebuie să aibă pregătirea necesară pentru a lucra cu toate subsistemele și actorii instituției școlare în ansamblu.

În prezent, se atestă o slabă informare a populației privind serviciile oferite de psihologul școlar, de aceea sunt necesare organizarea de evenimente prin care să se asigure informarea corectă privind serviciile oferite de specialiștii din domeniu. O altă provocare actuală este reformarea sistemului de învățământ universitar și crearea unui program de supervizare și formare profesională continuă a psihologilor școlari în corespundere cu noile provocări sociale de după 1990. La fel, se subliniază necesitatea dezvoltării domeniului prin stimularea colaborării locale și internaționale (proiecte comune, profesori invitați, inițiative editoriale etc.), racordarea la prevederile UE privind calitatea serviciilor oferite de psihologul școlar și mobilitatea academică pentru schimb de experiență în domeniu.

Notă: Studiul este elaborat în cadrul proiectului „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane” (Programe de Stat, 2020-2023, cifrul proiectului 20.80009.1606.10, direcția strategică „Patrimoniul național și dezvoltarea societății”, www.ancd.md).

BIBLIOGRAPHY

psihopedagogică (psihopedagogie specială). În Cehia, conform datelor prezentate de Kavenská *et al.* (2013), numărul psihologilor care activează direct în instituțiile educaționale este de apx. 350.

1. Brožek, J. and Hoscovec, J. (1993). Contributions to the history of Psychology: Psychology in communist and postcommunist Czechoslovakia: toward a synthesis. In: *Psychological Reports*, no. 73, pp. 239-248.

2. Brožek, J. and Hoscovec, J. (1995). Contributions to the history of Psychology: Psychology in the Czech Republic, 1993-1994. In: *Psychological Reports*, no. 77, pp. 531-539.

3. Furman, A. (1999). School psychologists and school reform: challenges and opportunities. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 3, no. 1, pp. 21-32.

4. Gajdošová, E. (2014). Current issues of psychology and psychologists in the educational system in Slovak Republic. In: V. Kunova and M. Dollinsky (Eds.). *Curent Issues of Science and Research in the Global World. Proceedings of the International Conference Curent Issues of Science and Research in the Global World, Vienna, Austria, 27-28 May 2014*. (pp. 353-357). London: Taylor & Francis Group.

5. Gajdošová, E. (2017). New challenges for school psychologists in the Slovak Republic. In: *Psychology Research*, vol. 7, no. 12, pp. 620-626.

6. *Guidance system in Slovakia.* Disponibil: https://www.euroguidance.eu/guidance-system-in-slovakia. Accesat la data de 15.03.2020.

7. Guidance System in the Czech Republic. Disponibil: http://www.euroguidance.cz/en/poradenstvi-v-cr.html Accesat la data de 01.10.2020.

8. Juriševič, M.; Lazarová, B. and Gajdošová, E. (2019). Evidence-based practice for psychologists in Education: a comparative analysis from Czech Republic, Slovakia, and Slovenia. In: *Psychology in Russia: State of Art*, vol. 12, no. 4, pp. 79-100.

9. Kavenská, V.; Smékalová, E. and Šmahaj, J. (2013). School psychology in the Czech Republic: Development, status and practice. In: *School Psychology International*, pp. 1-10.

10. Klicperová-Baker, M.; Hoskovcova, S. and Heller, D. (2011). *Psychology in the Czech lands: Boemia, Czechoslovakia and the Czech Republic.* In: *International Journal of Psychology.*

11. *Legal status of school psychologists in the Slovak Republic.* Disponibil: https://psychology-resources.org/explore-psychology/association-organisation-information/country-information/slovakia/legal-status-of-school-psychologists-in-the-slovak-republic-2010/. Accesat la data de 15.03.2020.

12. *Psychology in Czech Republic* (Uniunea Asociațiior de Psihologie din Cehia). Disponibil: www.efpa.eu. Accesat la data de 01.10.2020.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOSOCIAL ADAPTABILITY AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENCE

Paladi Oxana
Assoc. Prof, PhD, Institute of Educational Sciences, Chişinău, R Moldova

Abstract. The article presents characteristics of psychosocial adaptation and emotional intelligence in adolescence. Certainly, the new global realities and the current educational demands promoted in society influence the adaptation, the psychosocial adaptability of the adolescent's personality. It is generally considered that effective psychosocial adaptability is conditioned by multiple psychological phenomena, among which is emotional intelligence that reflects the ability to evaluate and appreciate the emotions in oneself and others, to control one's own emotions and those of others and to use emotions in problem solving. In this context, many authors believe that the emotional plane is involved in social adaptation. Thus, the results obtained in the research on the relationships between the mentioned psychological phenomena can be valorized in order to identify effective ways to optimize them at the age of adolescence.

Keywords: adaptation, psychosocial adaptability, emotional intelligence, adolescence.

Provocările societale au repercusiuni asupra adaptării şi adaptabilității personalității la diferite etape de vârstă. În acest context menționăm importantă studierea relațiilor dintre adaptarea, adaptabilitatea psihosocială cu alte fenomene psihice precum: inteligența emoțională, stabilitatea emoțională, încrederea în sine, locul controlului subiectiv, afirmarea de sine, motivarea pentru succes, optimismul, sociabilitatea, stima de sine, independența, voința personalității adolescenților. Vom prezenta în continuare câteva repere cu privire la relația dintre adaptabilitatea psihosocială şi inteligența emoțională la vârsta adolescenței.

Cu privire la conceptul de adaptare există diverse interpretări în literatura de specialitate. H.J. Eysenck determină adaptarea ca o stare de armonie între individ şi mediul natural sau social, ca proces prin care se realizează o stare armonioasă. Autorul afirmă că personalitatea este organizarea mai mult sau mai puțin durabilă a caracterului, temperamentului, inteligenței şi fizicului unei persoane. Această organizare determină adaptarea sa unică la mediu. Respectiv, se menționează că *finalitatea adaptativă* face parte din caracteristicile principale ale personalității, ceea ce presupune că personalitatea nu este inactivă, inertă; ea este ceva şi face ceva: filtrează, motivează şi direcționează, selectează şi programează, îl determină pe om să gândească asupra mediului şi să se adapteze la acesta prin comportamentele sale, asigurând atât supraviețuirea cât şi creşterea, dezvoltarea personală [17].

Г.А. Балл consideră că adaptarea este înțeleasă în mod îngust, ca adaptare la mediu, ca subordonare a individului față de mediul care nu depinde de el, iar mediul este interpretat ca mediu nemijlocit al individului [18]. R.M. Klein afirmă că adaptarea socială este o formă de activitate socială care constă în stăpânirea ambianței. Ea urmărește realizarea unui echilibru între capacitățile, aspirațiile, obiectivele şi dorințele individului cu cerințele, solicitările ambianței sociale şi a mijloacelor oferite de ea pentru satisfacerea acestor aspirații [21].

În accepţia autorilor A. Baba şi R. Ciurea, adaptarea facilitează: eliminarea sau modificarea condiţiilor care crează probleme; perceperea controlului semnificației trăirilor

într-o manieră prin care să se neutralizeze caracterul ei problematic; păstrarea consecinţelor emoţionale ale problemelor în limite controlabile [1]. G. Popescu şi O. Pleşa (1998) definesc *adaptarea* ca reprezentând „ansamblul reacţiilor prin care entitatea de adaptat îşi ajustează (acomodează) structura şi comportamentul pentru a putea răspunde armonios (adecvat, satisfăcător, homeostatic) condiţiilor realităţii faţă de care se produce adaptarea". Adaptatul se raportează la sistem nu numai prin acţiuni, ci şi prin alegeri (selecţii) ale condiţiilor existente. Adaptarea reprezintă aşadar relaţia sau interacţiunea dintre o entitate (structură, sistem) care se adaptează şi o entitate (structură, sistem) faţă de care se produce adaptarea [5, p. 149].

А.В. Петровски evidenţiază că adaptarea psihosocială reprezintă fenomenul includerii omului în mediul social, în activitatea de bază, integrarea lui în grup, în funcţie de particularităţile sale individuale [20]. În aceeași ordine de idei un alt autor, V.G. Krâsiko definește adaptarea psihosocială drept rezultat al interacțiunii dintre individ și mediul social, care conduce la raportul optim între scopurile și valorile unui individ și grup. Adaptarea reprezintă procesul de dobândire de către oameni a unui anumit statut psihosocial, de asimilare a unor funcții psihosociale pe roluri. În procesul de adaptare psihosocială, individul tinde să obțină o armonie, între condițiile de viață și activitatea internă/externă. Pe măsura realizării acestei armonii crește gradul de adaptabilitate al individului. În cazul unei adaptabilități totale se obține caracterul adecvat al activității psihice a individului la condițiile date ale mediului și ale activității sale în anumite situații sau altele [6, p. 121]. Колесов Д.В. introduce rafinament în această terminologie. În opinia lui, procesul de adaptare poate fi numit stare a organismului, ca urmare a implementării cu succes a acestui proces – adaptabilitate, iar diferenţele în starea corpului, înainte şi după procesul de adaptare – ca efect de adaptare [19].

Autori precum, J. Mayer, P. Salovey, D. Goleman. D. Caruso, R. Bar-On, sunt de părere că planul emoțional este implicat în adaptarea socială [apud. 7]. În Dicţionarul de psihologie, P. Popescu-Neveanu, cu referire la afectivitate, arată că „de regulă, emoţiile pornesc, sunt declanşate prin fapte cognitive, dar nu sunt reductibile la acte de cunoaştere; trăirile afective au grade de complexitate diferite, reactivitatea emoţională situându-se la niveluri biologice şi culturale diferite. Sentimentele, pasiunile – forme complexe ale afectivităţii – plasate la nivel cultural, prezintă un rol adaptativ pentru individ şi îi sporesc activitatea de cunoaştere" [12].

De altfel, epistemologia conceptului de inteligenţă emoţională s-a constituit în baza ideilor, concepţiilor, teoriilor, cercetărilor care demonstrează importanţa competenţelor emoţionale pentru realizarea personală şi socială a individului. Problematica în cauză a constituit o preocupare permanentă a savanţilor şi cercetătorilor din domeniul antropologiei, filosofiei, psihologiei, sociologiei, pedagogiei, din motiv că emoţiile dictează conduita şi faptele umane, opunându-se raţiunii prin esenţa sa – raţiunea are caracter pregnant obiectiv, emoţia este subiectivă [4]. Cercetările din ultimele decenii s-au axat pe tendinţa de a fundamenta teoretic conceptul de inteligenţă emoţională, demonstrându-i importanţa pentru inserţia socio-profesională, iar preocupările actuale ale savanţilor, în acest domeniu, continuă să producă rezultate remarcabile.

După afirmațiile lui S. Hein inteligența emoțională înseamnă: - să fii conștient de ceea ce simți tu și de ceea ce simt alții și să știi ce să faci în legătură cu aceasta; - să știi să deosebești ce-ți face bine și ce-ți face rău și cum să treci de la rău la bine; - să ai conștiință emoțională, sensibilitate și capacitate de conducere care să te ajute să maximizezi pe termen lung fericirea și supraviețuirea [apud. 8]. Inteligența este definită de A. Cosmovici ca „o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităților și la adaptarea cognitivă a individului în situații noi [apud. 16]. D. Wechsler a remarcat că adaptarea individului la mediul în care trăiește se realizează atât prin elementele cognitive, cât și prin cele non-

cognitive. Aspectele non-cognitive ale inteligenţei includ factori de ordin afectiv, personal şi social, fiind esențiale pentru reușita în viață a individului.

Modelul *inteligenţei emoţionale* restructurat de Steven J. Stein şi Horward E. Book (2000), precizează următoarele domenii de manifestare a acesteia: *domeniul intrapersonal* (conştiinţa emoţională de sine; caracterul asertiv; independenţa; împlinirea de sine); *domeniul interpersonal* (empatia, responsabilitatea socială; relaţiile interpersonale); *domeniul adaptabilităţii* (testarea realităţii; flexibilitatea, soluţionarea problemelor sociale); *domeniul gestiunii stresului* (toleranţa la stres; controlul impulsurilor); *domeniul stării psihice generale* (optimismul, fericirea). Astăzi se consideră din ce în ce mai mult că inteligenţa emoţională, respectiv viaţa afectivă influenţează strategiile noastre de adaptare la situaţiile noi, fiind totodată un parametru important al reuşitei diverselor obiective personale, nu numai la nivelul sentimentelor, ci, în general, la nivelul numeroaselor acţiuni pe plan familial, şcolar, profesional şi social [5].

J. Piaget analizând cercetările predecesorilor ce vizează specificul conduitei umane, vorbeşte despre faptul că „orice conduită, fie că este vorba despre un act desfăşurat în exterior, fie de unul interiorizat în gândire, se prezintă ca o adaptare sau, ca o readaptare. Individul nu acţionează decât atunci când simte nevoia de a acţiona, adică atunci când echilibrul dintre mediu şi organism este rupt pentru moment, iar acţiunea tinde să restabilească acest echilibru, adică tocmai să readapteze organismul. Conduita, astfel concepută, în termeni de schimburi funcţionale, presupune, la rândul ei, două aspecte esenţiale şi interdependente: un aspect afectiv şi unul cognitiv. Sentimentul dirijează conduita, atribuind o valoare scopurilor ei, viaţa afectivă şi viaţa cognitivă sunt, deci, inseparabile, deşi distincte. Sunt inseparabile pentru că orice schimb cu mediul presupune, în acelaşi timp, o structurare şi o valorizare, ceea ce, însă, nu înseamnă mai puţin că ele nu vor rămâne distincte, deoarece nici unul dintre aceste două aspecte ale conduitei nu poate fi redus la celălalt". Psihologul cognitivist recunoaşte importanţa sentimentelor şi a afectivităţii în dezvoltarea individului şi adaptarea lui socială, susţinând faptul că „nu putem raţiona, nici chiar în domeniul matematicilor pure, fără a încerca anumite sentimente şi, invers, nu există afecte fără un minimum de înţelegere sau discriminare" [10].

După H. Pitariu inteligența emoțională vizează capacitatea de a recunoaște propriile emoții și sentimente și pe cele ale celorlalți, de a ne motiva și de a face un management adecvat impulsurilor noastre spontane, cât și al celor apărute în relațiile cu ceilalți; descrie calități complementare, dar distincte de inteligență academică, de acele capacități cognitive cuantificabile prin coeficientul de inteligență. Se consideră că inteligența emoțională este mai importantă decât orice alt factor în determinarea performanțelor remarcabile [11]. Inteligența emoțională se referă la capacitatea unei persoane de a percepe și a exprima în mod adecvat emoții, de a folosi emoțiile pentru a facilita gândirea și de a gestiona emoțiile în vederea dezvoltării emoționale. Persoanele cu un grad înalt de inteligență emoțională își conștientizează emoțiile, precum și emoțiile altora, și țin cont de emoțiile lor când iau o decizie privind felul în care vor acționa. Puține studii au investigat asocierea dintre inteligența emoțională și expresivitatea emoțională. Cele care s-au ocupat de acest lucru tind să raporteze că persoanele cu inteligență emoțională sporită sunt înclinate într-o măsură mai mare să exprime bunăvoință, afecțiune și alte emoții pozitive în comparație cu persoanele cu un nivel mai redus de inteligență emoțională [3].

În lucrarea *Dragoste, familie și fericire: spre o sociologie a seninătății* autorii prezintă câteva modele ale inteligenţei emoționale și anume: 1. Modelul inteligenţei emoţionale propus de P. Salovey şi J.D. Mayer; 2. Modelul lui R. Bar-On; 3. Modelul operaţional al inteligenţei emoţionale (D. Goleman); 4. Modelul lui A. Bandura [5].

Modelul inteligenţei emoţionale propus de P. Salovey şi J.D. Mayer (1990) este centrat pe capacitatea persoanei de a utiliza inteligenţa emoţională pe baza a două dimensiuni: *dimensiunea experenţială* şi *dimensiunea strategică. Dimensiunea experienţială* presupune: a) *percepţia emoţională,* respectiv abilitatea de a percepe şi exprima propriile emoţii, capacitatea de a face diferenţa între expresiile emoţionale de bucurie şi cele de tristeţe; b) *asimilarea emoţională,* respectiv, abilitatea de a integra în gândire aspectele emoţionale şi de a distinge diferitele emoţii pe care persoana le resimte. *Dimensiunea strategică* include: a) *înţelegerea emoţională,* care permite persoanei să înţeleagă emoţiile complexe: de exemplu, să ia în considerare două emoţii concomitente şi să aibă capacitatea de a trece de la una la alta; b) *gestionarea emoţiilor,* adică abilitatea de a alege şi utiliza o emoţie în funcţie de utilitatea acesteia într-o anumită situaţie.

Având în vedere cele două dimensiuni, inteligenţa emoţională desemnează abilitatea cognitivă a persoanei de a percepe şi exprima emoţiile, de a le integra pentru a facilita gândirea, de a înţelege emoţiile, precum şi de a regla emoţiile proprii şi ale altora.

În opinia lui Salovey şi Mayer, inteligenţa emoţională este o formă a inteligenţei care rezidă în abilitatea persoanei de a controla propriile emoţii şi sentimente, precum şi ale altora, fiind capabilă să facă distincţia între ele, utilizând informaţiile referitoare la acestea pentru a-şi orienta gândurile şi acţiunile. Deci, rezultă că modelul propus de Salovey şi Mayer aduce la nivelul managementului activităţilor umane o nouă resursă, bazată pe perceperea, înţelegerea, gestionarea şi utilizarea emoţiilor pentru facilitarea gândirii pozitive şi dirijarea acţiunilor prosociale ale persoanelor [5, p. 214].

În acest context, Mayer și Salovey consideră că inteligența emoțională implică: abilitatea de a percepe cât mai corect emoțiile și de a le exprima; abilitatea de a accede sau genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea; abilitatea de a cunoaște și înțelege emoțiile și de a le regulariza pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală [apud. 8].

Autorul V. Liviu Preda menționează faptul că încă din anul 1969, psihologul V. Pavelcu, sublinia câteva idei care sunt strâns legate de conceptul de „inteligență emoțională”, lansat și dezvoltat începând din 1990 de Salovey și Mayer, iar apoi de Goleman și alți cercetători. Deci, V. Pavelcu afirmă că „Semnalizarea afectivă va continua să ne indice direcția activității, ne va semnala succesele și eșecurile, ne va contura speranțele, ne va aprecia cantitatea de energie necesară momentului decisiv, pregătind mobilizarea forțelor, menținând conștiința vie și starea de plenitudine a existenței, a autorealizării, a legăturii între Eu și Lume, a poziției Eului-în-Lume”. Referindu-se la necesitatea adaptării omului la ritmul accelerat al vieții moderne, V. Pavelcu scria: „Nu vedem de ce adaptarea omului la noul ritm al vieții ar face necesară dispariția sentimentelor și nu accelerarea mecanismelor afective în sensul dozării lor mai raționale și a economiei mai desăvârșite în distribuția energetică a forțelor noastre? Astfel, pe baza ideilor menționate unii autori consideră că V. Pavelcu poate fi considerat un precursor al teoreticienilor care începând cu anul 1990 au elaborat și dezvoltat conceptul de „inteligență emoțională” [apud. 5, p. 213].

Modelul lui R. Bar-On (2000) se bazează pe analiza potențialului, randamentului și succesului persoanelor, inteligența emoțională fiind considerată ca rezultat al unui proces centrat pe o gamă de capacități emoționale și sociale ale individului: a fi conștient de sine; a face față emoțiilor puternice; a se înțelege pe sine și a se exprima; a fi conștient de alții; a întreține raporturi pozitive cu alții [5].

Reuven Bar-On grupează componentele intelegenței emoționale după comportamentele observabile care se pot regla în procesul educațional și anume aspectul intrapersonal, aspectul interpersonal, adaptabilitate, controlul stresului, dispoziție generală.

Aspectul intrapersonal include: *conştientizarea propriilor emoţii* - abilitatea de a recunoaşte propriile sentimente; *optimism (asertivitate)* - abilitatea de a apăra ceea ce este bine şi disponibilitatea de exprimare a gândurilor, a credinţelor, a sentimentelor, dar nu într-o manieră distructivă; *respect* – consideraţie pentru propria persoană – abilitatea de a respecta şi accepta ce este bun; *autorealizare* – abilitatea de a realiza propriile capacităţi potenţiale, capacitatea de a începe să te implici în căutarea unor scopuri, ţeluri, care au o anumită semnificaţie şi un anumit înţeles pentru tine; *independenţă* – abilitatea de a te direcţiona şi controla singur în propriile gânduri şi acţiuni, capacitatea de a fi liber de dependenţele emoţionale.

Aspectul interpersonal: *empatie* – abilitatea de a fi conştient, de a înţelege sentimentele celorlalţi; *relaţii interpersonale* – abilitatea de a stabili şi a menţine relaţii interpersonale reciproc pozitive, acest lucru caracterizându-se prin intimitate, oferire şi primire de afecţiune; *responsabilitate socială* **–** abilitatea de a-ţi demonstra propria cooperativitate ca membru contribuabil şi constructiv în grupul social căruia îi aparţii sau pe care l-ai informat.

Adaptabilitatea include: *rezolvarea problemelor* – abilitatea de a fi conştient de probleme şi de a defini problemele pentru a genera şi implementa potenţialele soluţii efective; *testarea realităţii* – abilitatea de a stabili, a evalua corespondenţele între ceea ce înseamnă o experienţă şi care sunt obiectivele existente; *flexibilitate* – abilitatea de a-ţi ajusta gândurile, emoţiile şi comportamentul pentru a schimba situaţia şi condiţiile.

Controlul stresului: *toleranţa la stres* – abilitatea de a te împotrivi evenimentelor şi a situaţiilor stresante fără a te poticni şi, de asemenea, abilitatea de a face faţă acestora în mod activ şi pozitiv; *controlul impulsurilor* – abilitatea de a rezista sau a amâna impulsivitatea şi de a goni tentaţia care te determină să acţionezi în grabă.

Dispoziţia generală: *fericire* – abilitatea de a te simţi satisfăcut de propria viaţă, de a te distra singur şi împreună cu alţii, de a te simţi bine; *optimism* **–** abilitatea de a vedea partea strălucitoare a vieţii, de a menţine o atitudine pozitivă chiar în pofida adversităţilor [apud. 13].

Bar-On consideră că persoanele care au un coeficient emoţional superior mediei reuşesc, în general, să facă faţă mai bine exigenţelor şi presiunilor mediului. În opinia autorului, inteligenţa emoţională se dezvoltă cu timpul, fiind posibilă ameliorarea ei, inclusiv prin cursuri de formare, prin psihoterapie şi socioterapie [5, p. 214].

Modelul operaţional al inteligenţei emoţionale (D. Goleman). Goleman (1997, 2001) defineşte inteligenţa emoţională ca o *inteligenţă specifică* vizând emoţiile şi ca o *metainteligenţă* care reglează celelalte inteligenţe. Această remarcă ne aminteşte de faptul că inteligenţa - privită ca aptitudinea cu gradul cel mai mare de generalitate - este pusă în funcţie de factorii emotiv-activi ai personalităţii. Conform *modelului competenţelor inteligenţei emoţionale* prezentat de D. Goleman (2001), se desprinde rolul pe care îl au în viaţa socială a persoanei, respectiv în comportamentele prosociale *conştiinţa de sine, motivaţia, empatia, capacitatea de relaţionare, autocenzurarea* şi *autocontrolul.* Modelul inteligenţei emoţionale propus de Goleman poate fi prezentat într-o manieră operaţională (tabelul 1).

Tabelul 1. Modelul operaţional al inteligenţei emoţionale. Sursa: adaptare după Goleman (2001)

Competenţa personală (referitoare la sine)	*Competenţa socială* (referitoare la relaţiile cu alţii)
Conştiinţa de sine - Conştiinţă emoţională de sine - Autoevaluarea adecvată, precisă	*Conştiinţa socială* - Empatia - Responsbilitatea - Înţelegerea organizaţională

- Încrederea în sine/stima de sine	
Stăpânirea de sine/Autoreglarea - Autocontrolul - Adaptabilitatea - Motivaţia - Iniţiativa - Fiabilitatea şi echitatea acţiunilor	*Gestionarea relaţiilor* - Managementul relaţiilor - Comunicarea, gestionarea conflictelor - Catalizator al schimbărilor pozitive - Influenţă, leadership - Ajutorarea altora pentru a se perfecţiona - Munca în echipă şi colaborarea

Modelul prezentat în tabelul 2 pune în evidenţă o dublă viziune - asupra propriei persoane şi asupra altora. Modelul propune o abordare sistemică a relaţiilor dintre sine şi alţii. Astfel, se consideră că ansamblul relaţiilor poate fi construit doar prin obiectivarea raporturilor adecvate, stenice dintre propria persoană şi alte persoane.

Tabelul 2. Modelul inteligenţei emoţionale referitor la competenţele emoţionale. Sursa: adaptare după Goleman (2005)

Competenţele emoţionale	*Sub-dimensiunile inteligenţei emoţionale*
Reflexivitatea conştiinţei	Conştientizarea emoţiilor; încrederea în propriile capacităţi.
Autoreglarea	Autocontrolul; integritatea; simţul responsabilităţii; flexibilitatea; capacitatea de inovare.
Automotivarea (motivaţia intrinsecă)	Perseverenţa; angajamentul; iniţiativa; optimismul.
Competenţe sociale	Conştiinţa socială; preocuparea pentru dezvoltarea altor persoane; utilizarea diversităţii - ca resursă; valorizarea potenţialităţilor altor persoane; conştiinţa politicilor educaţionale.
Competenţe interpersonale	*Capacităţi şi abilităţi:* de persuasiune; de comunicare; de mobilizare pentru schimbare; de gestionare a conflictelor; de asertivitate; de facilitare a relaţiile interpersonale; de colaborare şi de cooperare; de gestionare a relaţiilor de grup; de leadership.

Goleman insistă asupra caracteristicilor persoanelor care determină capacitatea de a decide şi acţiona pozitiv, caracteristici pe care le include în *competenţa emoţională.* Aceste caracteristici sunt regrupate în:

a) *Competenţa personală* - respectiv, capacitatea de a ne orienta propria persoană în mod adecvat în raport cu specificul contextelor. Această competenţă se divide în trei axe: *Conştiinţa de sine*: conştiinţa de sine emoţională; autoevaluarea; încrederea în sine. *Stăpânirea de sine*: autocontrolul; fiabilitatea; conştiinţa profesională; adaptabilitatea. *Motivaţia:* exigenţa şi trebuinţa de perfecţionare; spiritul de angajare şi de iniţiativă; optimismul.

b) *Competenţa socială* - care defineşte capacitatea de a orienta pozitiv raporturile altora faţă de noi înşine. Competenţa socială se bazează pe două axe: *Empatia:* capacitatea de a-1 înţelege pe altul, de a-i împărtăşi emoţiile şi sentimentele; înţelegerea, acceptarea şi valorizarea diversităţii. *Aptitudinle sociale:* comunicarea; cristalizarea schimbărilor; a da sens medierilor; a crea legături şi reţele sociale; simţul colaborării şi cooperării; mobilizarea echipei.

Inteligenţa emoţională favorizează echilibrul personal, respectiv echilibrul afectiv şi sentimentul stenicizant al încrederii în sine pentru luarea deciziilor [5, p. 216].

Modelul lui A. Bandura. În cadrul teoriei privind *autoeficacitatea* (Bandura, 1997, 2003), sunt analizate şapte *competenţe emoţionale.* Astfel, persoana trebuie să fie capabilă: 1) să perceapă corect propriile emoţii; 2) să perceapă emoţiile altora; 3) să înţeleagă emoţiile pe care le are; 4) să se simtă capabilă de a utiliza propriile emoţii; 5) să înţeleleagă emoţiile altora; 6) să îşi gestioneze emoţiile; 7) să gestioneze emoţiile altora.

Competenţele emoţionale manifestate în autoeficacitate pot fi sintetizate în patru poli esenţiali care ne permit să avem o viziune globală asupra inteligenţei emoţionale şi a managementului emoţiilor. Aceştia se referă la: 1. Identificarea propriilor emoţii şi ale altor personae; 2. *Conştiinţa de sine şi conştiinţa existenţei altora* (reglarea emoţiilor la nivel; exprimarea emoţiilor, facilitarea personală şi relaţională a expresiilor altora); 3. *Gestionarea sinelui, Gestionarea relaţiilor* (înţelegerea propriilor trăiri emoţionale şi ale altor persoane); 4. *Conştiinţa socială* [5, p. 217].

Deci, studiile denotă că unii cercetători care au analizat inteligenţa emoţională consideră că ea are aplicaţii în toate domeniile vieţii. Astfel, John Mayer şi Peter Salovey, Reuven Bar-On consideră că în cadrul inteligenţei emoţionale sunt incluse cinci domenii:

1. *Conştiinţa de sine:* introspecţia, observarea şi recunoaşterea unui sentiment în funcţie de modul în care ia naştere;
2. *Stăpânirea emoţiilor:* conştientizarea elementelor care stau în spatele sentimentelor, aflarea unor metode de a face faţă temerilor, anxietăţii, mâniei şi supărărilor;
3. *Motivarea interioară:* canalizarea emoţiilor şi sentimentelor pentru atingerea unui scop, însoţită de controlul emoţional, care presupune capacitatea de a reprima impulsurile şi de a amâna obţinerea gratificăţilor, recompenselor;
4. *Empatia:* capacitatea de a manifesta sensibilitate şi grijă faţă de sentimentele altora, persoana fiind în stare să aprecieze diferenţele dintre oameni;
5. *Stabilirea şi dirijarea relaţiilor interumane:* competenţa şi aptitudinile sociale, persoana fiind în stare să cunoască, să analizeze şi să controleze emoţiile altora.

Aceşti autori reiau două sfaturi din vechime: *cunoaşte-te pe tine însuţi şi nu lăsa pasiunea să pună stăpânire pe sufletul tău* [apud. 8].

T.B. Brazelton ajunge la concluzia că felul cum învaţă un copil este în directă relaţie cu inteligenţa emoţională. Pentru a fi orientaţi spre succes personal trebuie îndeplinite câteva condiţii care includ: *Încrederea în sine:* vizează puterea de a avea control asupra corpului şi a comportamentului în general, de a iniţia, a întreprinde şi a experimenta singur convingerea că are mai multe şanse de a reuşi decât de a eşua în acţiunile pe care le desfăşoară, certitudinea că adulţii îi vor ajuta atunci când întâmpină dificultăţi; *Curiozitatea:* tendinţa de a avea o gândire pozitivă îndreptată spre lucruri pozitive, care îi fac plăcere; *Intenţionalitatea:* sentimentul competenţei şi eficienţei, al capacităţii de a realiza scopurile propuse, de a amâna satisfacerea imediată a trebuinţelor; *Autocontrolul:* abilitatea de a controla acţiunile proprii; *Capacitatea de a iniţia şi de a întreţine relaţii:* abilitatea de a te angaja în relaţii cu alţii şi de a-i înţelege; *Capacitatea de a comunica:* dorinţa şi abilitatea de a avea schimburi verbale, ideative, de a împărtăşi emoţiile sale cu alţii. Vizează încrederea în alţii, plăcerea de a se angaja într-o relaţie, incluzând şi adulţii; *Cooperarea:* abilitatea de a echilibra nevoile personale cu ale altora în activitatea de grup.

Jeanne Segal a evidenţiat patru componente ale inteligenţei emoţionale şi anume: conştiința emoțională, acceptarea, conştiinta emoţională activă şi empatia: *Conştiinţa emoţională* – vizează trăirea în mod autentic a tuturor emoţiilor care ne încearcă, lăsînd deoparte deprinderile intelectuale prin intermediul cărora avem tendinţa să gîndim

emoţiile. Pentru a dezvolta autocontrolul emoţiilor, J. Segal recomandă exerciţii specifice de conştientizare a senzaţiilor corporale şi a emoţiilor; *Acceptarea* – presupune acceptarea emoţiilor conştientizate, adică asumarea responsabilităţii propriilor trăiri afective. Aceasta nu înseamnă resemnare şi pasivitate faţă de emoţii, ci deschiderea atât faţă de cele plăcute, cât şi faţă de cele neplăcute; *Conştiinţa emoţională activă* – înseamnă să trăieşti experienţa prezentă şi nu ceea ce ai simţit în trecut. Această componentă înseamnă conştientizarea a tot ceea ce simţi, a cauzelor emoţiei a realităţii şi situaţiei în care te afli, pentru a putea fi echilibrat, a gândi limpede şi a nu fi influenţat de emoţiile trecute; *Empatia* – abilitatea de a ne raporta la sentimentele şi la nevoile celorlalţi, fără a renunţa la propria experienţă emoţională. Empatia presupune înţelegerea celuilalt, participarea la problemele sale emoţionale, fără a te implica în rezolvarea acestora [14].

În concepțiile autorilor R. Wood şi H. Tolley toate componentele sunt legate între ele într-un mod complex, capacitatea de a folosi eficient oricare dintre ele este legată de gradul în care posedăm una sau mai multe din aceste elemente. Cu alte cuvinte, există un sistem fundamental care le străbate pe toate. Prin urmare, folosirea simţămintelor într-un mod pe care îl considerăm potrivit (autoreglarea) este o aptitudine care se bazează pe cunoaşterea proprie (conştiinţa de sine). Similar, cei care îşi pot identifica sentimentele (conştiinţa de sine), sunt capabili să le identifice şi pe ale altor oameni (empatie). A fi capabil să stabileşti relaţii cu alţii, în mod sincer, nu superficial (abilităţi sociale), este cu siguranţă o funcţie cuprinsă în toate celelalte laturi. Fără conştiinţa de sine, care ne dă puterea de a obţine obiectivul propus, numită motivaţie este puţin probabil să realizezi ceva [15].

David Carusso a continuat munca de cercetare începută de Mayer şi Solovey. Mergând pe aceeaşi idee, Carusso sugerează ca inteligența emoțională este adevărata formă de inteligență, care, însă nu a fost măsurată în mod științific până când nu a fost începută munca de cercetare. Una din definițiile inteligenței emoționale pe care Caruso, împreună cu predecesorii săi o propun este abilitatea de a procesa informațiile emoționale, în special pe cele ce presupun percepția, asimilarea, înțelegerea și controlul emoțiilor. În managementul stresului controlul emoțiilor este una din conduitele ce favorizează ieşirea din impas, orientarea spre soluție și spre depășirea cu succes a situației de viață. Autorul susține că inteligența emoțională cuprinde următoarele patru ramuri:

1. *Identificarea emoțională*, percepția și exprimarea (include abilități precum: identificarea emoțiilor pe fețe, în muzică și din povestiri).
2. *Facilitarea emoțională a gândurilor* (include abilități precum: conectarea emoțiilor cu alte senzații mentale cum ar fi gustul sau culoarea, conexiuni care pot da naștere la lucrări de artă și folosirea emoțiilor în argumentarea și rezolvarea de probleme).
3. *Înțelegerea emoțională* (include rezolvarea problemelor emoționale, cum ar fi care dintre emoții sunt similare, care sunt opuse și ce relații există între ele).
4. *Managementul emoțional* include înțelegerea implicațiilor acțiunilor sociale asupra emoțiilor și controlarea emoțiilor proprii și a celor din jur [2].

Formarea inteligenţei emoţionale este într-o mare măsură tributară unor obişnuinţe, automatisme învăţate, având la bază modele emoţionale în familie sau în mediul şcolar. Inteligența emoțională are un caracter adaptativ, asigurând supraviețuirea persoanei. Recunoașterea și numirea emoțiilor asociate diverselor situații de viață nu este o preocupare curentă a oamenilor și de aceea nici reglarea emoțională nu este totdeauna adecvată. Nevoia de a analiza ceea ce se întâmplă la nivel emoțional apare mai degrabă atunci când sesizăm că există efecte asupra comportamentelor, asupra performanțelor sau asupra stării de sănătate [9]. De altfel, D. Goleman susține că spre deosebire de gradul de inteligență, care rămâne același de-a lungul vieții sau de personalitatea care nu se modifică, competențele bazate pe inteligența emoțională sunt abilități învățate. În opinia

lui D. Goleman orice om își poate ridica gradul de inteligență emoțională prin educație și exerciții, dar unele componente ale inteligenței emoționale sunt tratate ca însușiri de personalitate și deci nu s-ar putea modifica pe parcursul vieții individului [4].

În acest șir de idei, analizând concepțiile prezentate observăm că atât adaptarea psihosocială cât și inteligența emoțională sunt caracteristici prioritare ale personalității. Pentru determinarea relațiilor dintre adaptabilitatea psihosocială și inteligența emoțională a adolescenților au fost valorificate următoarele metode empirice: *Chestionarul de diagnosticare a adaptării psihosociale* (C. Rogers și R. Dymond) și *Scala Inteligenței Emoționale* (Schutte, Malouff et. al.). Eșantionul cercetării este alcătuit din 2029 de adolescenți.

Aplicând **Chestionarul de diagnosticare a adaptării psihosociale (C. Rogers și R. Dymond)** am determinat nivelurile de dezvoltare a adaptării psihosociale și a componentelor: adaptabilitate psihosocială; dezadaptabilitate psihosocială; mitomanie; acceptare de sine; neacceptarea de sine; acceptarea celorlalți; neacceptarea celorlalți; confort emoțional; disconfort emoțional; control intern; control extern; dominare; supunere; evitarea problemelor. Rezultatele pentru componenta adaptabilitate sunt prezentate în tabelul 3.

Tabelul 3. Nivelurile de dezvoltare a adaptabilității psihosociale, N=2029

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Adaptabilitate	n. înalt	101	5,0
	n. mediu	1908	94,0
	n. scăzut	20	1,0

După cum observăm din tabelul 3, doar 5,0% din adolescenții investigați prezintă nivel înalt de adaptabilitate psihosocială. Un procent mare de subiecți (94,0%) prezintă nivel mediu de adaptabilitate psihosocială, iar nivel scăzut de adaptabilitate psihosocială - este caracteristic pentru 20 de subiecți, ceea ce reprezintă 1,0 % din întreg eșantionul.

În scopul determinării nivelului de inteligență emoțională am aplicat **Scala Inteligenței Emoționale (Schutte et. al.)** este un instrument de autoraportare elaborat în baza conceptului original al inteligenței emoționale propus de Salovey și Mayer. Respectiv, potrivit modelului autorilor inteligența emoțională este constituită din trei categorii de abilități adaptive: 1. aprecierea și exprimarea emoțiilor, 2. controlul emoțiilor și 3. utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor. Prima categorie include *componentele de apreciere și exprimare a emoțiilor proprii și aprecierea emoțiilor trăite de alții*, care, la rândul său, se divizează în verbală și non-verbală, iar referitor la alții - în percepția non-verbalului și empatizare. Cea de a doua categorie a inteligenței emoționale, *controlul emoțiilor*, include monitorizarea propriilor emoții și controlul emoțiilor trăite de alții. Categoria a treia, *utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor*, include flexibilitatea în planificare, gândirea creativă, capacitatea de comutare a atenției și motivației. Acest model, pe lângă emoții, încorporează și anumite funcții psihosociale cu referință la exprimarea, controlul și utilizarea emoțiilor. Rezultatele sunt prezentate în tabelul 4.

Tabelul 4. Nivelurile pentru Scala inteligenței emoționale, N=2029

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Aprecierea emoțiilor	n. înalt	1297	63,9
	n. mediu	680	33,5
	n. scăzut	52	2,6

Controlul emoțiilor	n. înalt	1642	80,9
	n. mediu	367	18,1
	n. scăzut	20	1,0
Utilizarea emoțiilor	n. înalt	1413	69,7
	n. mediu	561	27,6
	n. scăzut	55	2,7
Inteligența emoțională	n. înalt	1574	77,6
	n. mediu	421	20,7
	n. scăzut	34	1,7

Din tabelul 4 observăm că pentru componenta *aprecierea și exprimarea emoțiilor proprii și aprecierea emoțiilor trăite de alții*: 63,9% dintre subiecți denotă nivel înalt; 33,5% nivel mediu, 2,6% subiecți – nivel scăzut; pentru componenta *controlul emoțiilor proprii și ale altora*: 80,9% dintre subiecți denotă nivel înalt; 18,1% nivel mediu, 1,0 subiecți – nivel scăzut; iar pentru *utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor:* 69,7% dintre subiecți denotă nivel înalt; 27,6% nivel mediu, 2,7% subiecți – nivel scăzut. Totodată pentru factorul general *inteligență emoțională* au fost înregistrate următoarele rezultate: 77,6% dintre subiecți denotă nivel înalt; 20,7% nivel mediu, 1,7% subiecți – nivel scăzut.

Conform demersului cercetării prezentăm indicii coeficientului de corelație privind identificarea relației dintre adaptabilitatea psihosocială și inteligența emoțională (tabelul 5).

Tabelul 5. Relația dintre adaptabilitatea psihosocială și inteligența emoțională, N=2029

Factori	Adaptabilitatea psihosocială	
	Coeficientul de corelație (r)	*Pragul de semnificație (p)*
Aprecierea emoțiilor	0,377**	0,000
Controlul emoțiilor	0,523**	0,000
Utilizarea emoțiilor	0,516**	0,000
Inteligența emoțională	0,535**	0,000

Analizând rezultatele prelucrării statistice prezentate în tabelul 5 evidențiem corelații pozitive semnificative dintre adaptabilitatea psihosocială și aprecierea emoțiilor (r=0,377**; p=0,000); controlul emoțiilor (r=0,523**; p=0,000); utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor (r=0,516**; p=0,000), precum și cu indicele general al inteligenței emoționale (r=0,535**; p=0,000). Astfel constatăm o relație direct proporțională dintre variabilele cercetării enumerate și anume cu cât crește nivelul adaptabilității psihosociale cu atât crește și nivelul autoaprecierii emoțiilor, controlului emoțiilor, utilizării emoțiilor care se reflectă în indicele general al inteligenței emoționale a adolescenților.

În *concluzie* evidențiem că multiple studii teoretice prezintă idei conform cărora există relații dintre adaptarea psihosocială și inteligența emoțională a personalității. Evident că noile realități globale și exigențele educaționale promovate actualmente în societate influențează adaptarea psihosocială a personalității adolescentului. Respectiv, adaptabilitatea psihosocială eficientă este condiționată de multiple fenomene psihologice, printre care și de inteligența emoțională ce reflectă aprecierea, exprimarea emoțiilor proprii și aprecierea emoțiilor trăite de alții, controlul emoțiilor proprii și ale altora, utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor. Rezultatele obținute în cadrul cercetării au confirmat ipoteza conform căreia am presupus că există o relație directă dintre adaptabilitatea psihosocială și inteligența emoțională la adolescenți. Considerăm că rezultate pot fi valorificate în cadrul cercetărilor cu privire la relațiile dintre fenomenele psihologice menționate pentru a identifica modalități eficiente de optimizare a acestora la vârsta adolescenței.

BIBLIOGRAPHY

1. BABA A., CIUREA R. Stresul, adaptare şi patologie. Bucureşti: Acad. Română, 1992.
2. CARUSSO D. Aplicabilitatea practică a modelului inteligenţei emoţionale la locul de muncă. Bucureşti, 1999.
3. FLOYD K. Comunicarea interpersonală. Iași: Polirom, 2013.
4. GOLEMAN D. Inteligenţa emoţională, cheia succesului în viaţă. Bucureşti: Editura ALLFA, 2004, 2008.
5. ILUȚ P. (coord.) Dragoste, familie și fericire: spre o sociologie a seninătății. Iași: Polirom, 2015.
6. KRÂSIKO V.G. Psihologia socială. Trad. V. Poleanu. București: Europress Group, 2007.
7. MÎSLIȚCHI V. Adaptarea școlară: ghid metodic. Chișinău: Pulsul Pieței, 2015.
8. PALADI O. Conştiinţa de sine - construct al inteligenţei emoţionale. În: Materialele conferinţei „Paradigmele inteligenţei în psihologia contemporană”, Chişinău, 2012, p. 104-107.
9. PÂNIȘOARĂ G., SĂLĂVĂSTRU D., MITROFAN L. Copilăria și adolescența: provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării. Iași: Polirom, 2016.
10. PIAGET J. Psihologia inteligenţei. Bucureşti: Editura Ştiinţifica, 1965.
11. PITARIU H. Stresul profesional la manageri: corelative ale personalității în contextual tranziției socioeconomic din România, „Revista de psihologie organizațională” nr. 3-4, 2003.
12. POPESCU -NEVEANU P. Dicţionar de psihologie. Bucureşti: Editura Albatros, 1978.
13. ROCCO M. Creativitatea şi inteligenţa emoţională. Iaşi: Polirom, 2001.
14. SEGAL J. Dezvoltarea inteligentei emotionale. Bucureşti: Teora, 2001.
15. WOOD R., TOLLEY H. Inteligenţă emoţională prin teste. Bucureşti: Meteor Press, 2003.
16. ZLATE M. Tratat de psihologie organizațional-managerială, Iași: Polirom, 2007.
17. ZLATE M., MITROFAN N., CREȚU T., ANIȚEI M. Psihologie: manual pentru cl. a X-a. București: Aramis Print, 2005.

18. БАЛЛ Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. В: Вопросы психологии, 1989, №1, с. 92-100.

19. КОЛЕСОВ Д.В. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке. Москва, 1987.

20. ПЕТРОВСКИ А.В. Личность. Деятельность. Колектив. Москва: Просвещение, 1982.

21. KLEIN R. M. Dicționary of Sport Science. Schorndorf: Edit. E. Beyer, Karl Hofmann Verlag, 1987.

TEACHING STAFF'S TOLERANCE IN THE PROCESS OF COMMUNICATION, AS A PROMOTER OF STUDENTS' EFFICIENT THINKING IN THE CONDITIONS OF CONTEMPORARY SOCIETY

Raisa Cerlat
Lecturer, PhD, Moldova State University

Abstract: The positive thinking ability to reintroduce its own products into the information circuit is a necessary condition for the efficient adaptation in the contemporary society. In this article, we aimed to empirically research the tolerance in teachers' communication as a facilitator of the pupils' positive thinking development.

Keywords: communication tolerance, teachers, pupils, positive thinking, research, contemporary society.

Rolul fundamental al școlii este educarea elevilor astfel, încât să se realizeze la nivelul potențialului lor și să fie fericiți. Copiii își petrec o mare parte a timpului într-o formă de educație școlară, începând de la vârste mici și pentru o perioadă lungă de timp, școala fiind unul dintre conjuncturile în care potențialul uman poate fi valorizat și maximizat [5].

În contextul provocărilor societale contemporane, o importanță majoră în eficientizarea adaptării psihosociale a generației în creștere îi revine gândirii pozitive, ca precursor al trăirilor pozitive, al optimismului, inteligenței emoționale și relațiilor interpersonale armonioase.

„Viața noastră este ceea ce gândurile noastre fac din ea", spunea Marc Aureliu, accentuând că calitatea gândurilor noastre determină calitatea vieții. În acest context, *a gândi pozitiv*înseamnă a ne folosi pozitiv de sugestibilitatea subconștientului nostru, adică de informația stocată în „instanța morală" a psihicului nostru. Subconștientul însă, nu împarte informațiile în adaptative sau dezadaptative, raționale sau iraționale, ci le stochează pe toate, în modul în care i-au fost transmise, urmând ca mai apoi acestea să-i influențeze tiparele de gândire și comportamentul. Dacă vrem să fim echilibrați este necesar să *filtrăm* informația asimilată, ce urmează să fie interiorizată, cu ajutorul mecanismelor gândirii pozitive [4].

Gândirea pozitivă se caracterizează prin raționalitateși orientare activă, constructivă în direcția depășirii dificultăților. Este opusul celei negative, caracterizată prin pasivitate, neîncredere și lipsă a angajării. Persoanele care gândesc negativ, sunt mai puțin eficiente, pot prezinta ostilitate, anxietate, nefericire, nu-și fixează scopuri înalte, din frica de a nu le putea realiza. Anticiparea eșecului, dar și sentimentele de inferioritate le împiedică să-și valorifice posibilitățile. Astfel, educarea gândirii pozitive devine o necesitate atât la nivel individual, cât și la nivel colectiv.

Orientarea pozitivă a educației se realizează prin angajarea axiologică pentru realizarea prin și pentru valori, ființa umană reprezentând valoarea supremă. În lucrarea *Educaţia în spiritul toleranţei*, Comisia UNESCO (2014)conceptualizează toleranța drept pattern axiologic și comportamental al persoanei, sensibilizând profesorii în această direcție, fapt ce reprezintă o condiție imanentă pentru realizarea obiectivelor educaționale[1].

În lumea modernă, toleranța este mai necesară ca oricând, deoarece trăim într-o vreme marcată de accelerarea mobilității, a comunicării, a integrăriișiinterdependențeipopulațiilor.

Promovarea toleranțeișimodelarea atitudinilor față de diferite opinii în sensul unei deschideri reciproce și a solidarității urmează să aibă loc în școală prin intermediuleducației [3].

Toleranța în comunicare a cadrelor didactice devine un spațiu al formării gândirii pozitive a elevilor, prin manifestarea componentelor sale: a empatiei, compasiunii, stimei de sine și de alții, a acceptării unor compromisuri în situații profesionale tensionante.

Toleranța este opusă agresivității și are drept efect în plan psihocomportamental o deschidere largă spre discipoli, cu o extindere corespunzătoare a domeniului de acceptanță a influențelor și acțiunilor lor. Comunicarea tolerantă acționează în direcția reducerii și atenuării acelor emoții negative, capabile să genereze conflicte și instabilitate emoțională. Montajele interne stabile, prin care cadrul didactic tolerant relaționează cu copiii, vor fi întotdeauna de consonanță, de atenuare a tensiunilor și de creare a unei stări de echilibru. Ca și caracteristică nativă, toleranța în comunicare poate fi puternic consolidată și optimizată sub acțiunea factorilor educaționali favorabili. Pe această cale, ea poate deveni o trăsătură generalizată a unui întreg sistem de relații interpersonale, a modului intern de organizare a întregii vieți sociale, cu efectele cele mai benefice pentru indivizi [2].

În teoria sa vizând structura toleranței în comunicare, cercetătorul rus В. Бойко distinge substructurile ce condiționează exprimarea toleranței [6]:

- *Substructura intelectuală* reflectă modul de implicare a proceselor cognitive, a principiilor înțelegeriirealității obiective, capacitatea conștientizării diferitor aspecte ale problemei, luarea deciziilor, acceptarea specificul intelectual al partenerului;
- *Substructura valorico-orientativă* vizează înțelegerea idealurilor, a concepțiilor fundamentale despre lume ale fiecărei persoane, a scopurilor sale pe termen mediu și lung, a tiparelor de evaluare a realității, a reprezentărilor privind sensul vieții.
- *Substructura etică*implică capacitatea de înțelegere și acceptarea a normelor morale, sentimentul datoriei și orientarea spre bine.
- *Substructura afectivă*denotă conștientizarea șimanifestarea îngăduinței pentru trăirile emoționale ale partenerului, indiferent dacă acestea sunt caracterizate prin bucurie sau tristeţe, optimism sau pesimism, agitație sau calm, lipsa grijilor sau prezența neliniștii, dragostea față de lume sau agresivitatea.
- *Substructura senzorială* implică organizarea senzorială individuală, perceperea sensibilă a lumii la nivel vizual, auditiv, olfactiv, gustativ, tactil şi locomotor.
- *Substructura energetico-dinamică* reflectă perceperea și acceptarea varietății proprietăților energetice, inclusiv și acaracteristicilor temperamentale.
- *Substructura algoritmică* marchează toleranța pentru diferite stiluri de activitate, pentru diferite ritualuri, inclusiv a celor familiale, religioase.
- *Substructura funcțională*vizeazămanifestarea îngăduinței pentru diferite sisteme de asigurare şi menţinere a confortului personalității; necesitățile, preferințele și aspiraţiile acesteia.

Pentru determinarea nivelului toleranței în comunicare, am utilizat chestionarul cu același nume,*Toleranța în comunicare*, elaborat de Бойко В. [6].Din perspectiva opiniei exprimate de autor, toleranța comunicativă se manifestă sub forma caracteristicilor comportamentale și comunicative. Chestionarul implică 45 de întrebări structurate pe 9 domenii: neacceptarea individualității celuilalt; aprecierea altora având drept etalon propriile valori; aprecierea altora într-un mod categoric și/sau rigid; manifestarea impresiilor negative în interacțiunea cu oamenii necomunicabili; tendința de reeducare/schimbare a partenerului/elevului; tendința de-a adapta partenerul/elevul la propriile valori; refuzul de-a ierta greșelile celuilalt; manifestarea nerăbdării la disconfortul fizic sau psihic al partenerului/ elevului; adaptarea dificilă la comportamentul celor din jur. Analizând rezultatele pentru fiecare dintre cele 9 scale în parte, putem determina nivelul *lipsei de toleranță în*

*comunicare*pentru fiecare categorie comportamentală aparte. *Toleranța în comunicare* este invers proporțională cu valorile procentuale obținute.

Valorile procentuale specifice fiecărei scale pentru întreg eșantionul sunt reprezentate grafic în figura 1. Eșantionul cercetării a fost constituit din 100 cadre didactice din Republica Moldova, 65% dintre care activează în învățământul primar, iar celelalte 35% – în învățământul gimnazial și liceal. Mediul de trai și activitate al respondenților este urban, în 73 dintre cazuri , iar 27dintre ei locuiesc în mediul rural.

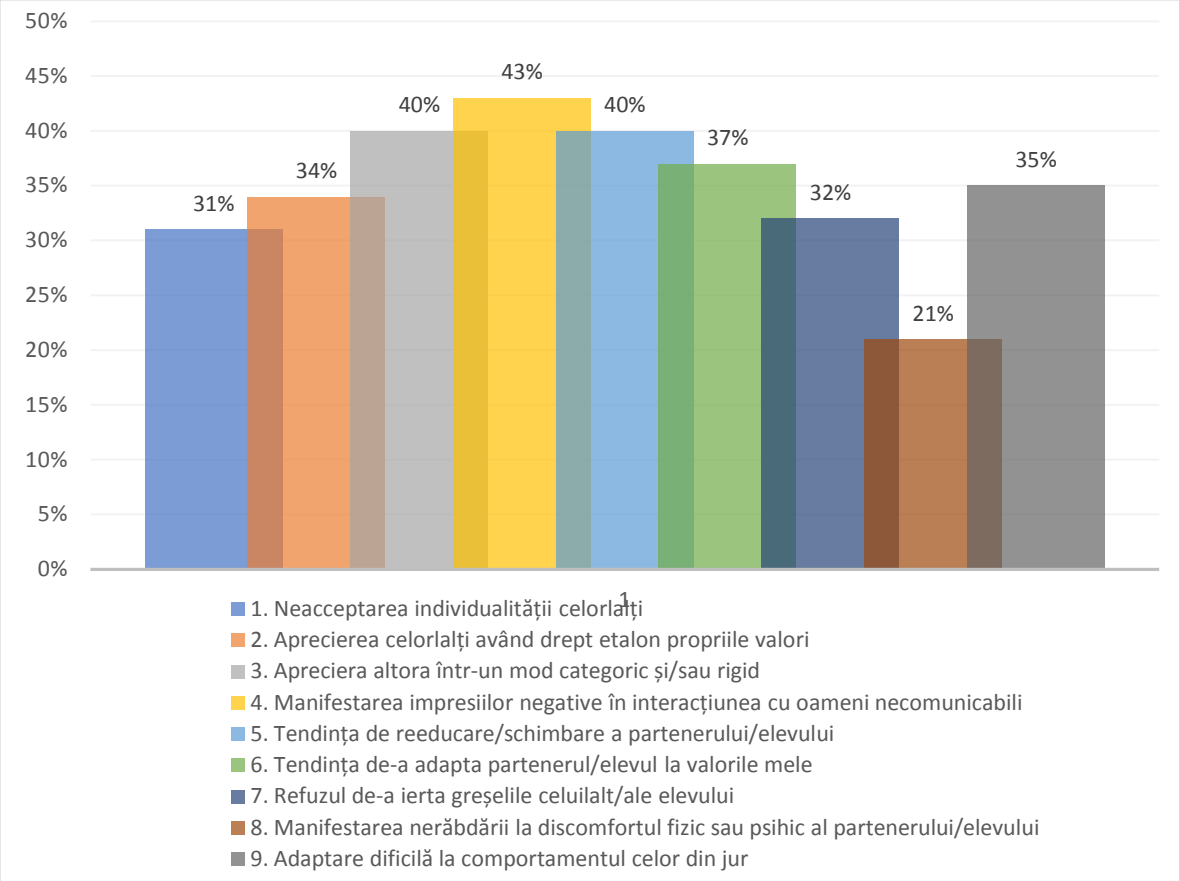


Fig. 1. Intoleranța în comunicare a cadrelor didactice, categorii comportamentale.

Amintim aici că, conform condițiilor chestionarului, *toleranța în comunicare* este invers proporțională cu valorile procentuale obținute, specifice intoleranței comunicative. Astfel, rezultatele prezentate în figura 1 reliefează toleranța în comunicare a cadrelor didactice ca fiind încadrată în limitele valorilormedii și înalte, valorile maximale fiind specifice *tolerării disconfortului psihofiziologic al elevului*, întâlnit în 79% dintre cazuri. Astfel, profesorii sunt indulgenți și îngăduitori atunci când discipolii acuză careva disconfort somatic sau psihologic. Este o dovadă certă a prezenței empatiei, ca trăsătură stabilă de personalitate, dar și o responsabilitate profesională conștientizată și realizată. Revenind la descrierea domeniilor toleranței cadrelor didactice, urmează apoi, în ordine descrescătoare:

Un nivel al toleranței de 66% se manifestă în înțelegerea individualității partenerului (în celelalte 34 % dintre cazuri ei tind să aprecieze partenerul de dialog conform propriilor valori. Fiind rugați să argumenteze acest răspuns, mai mulți respondenți își exprimau convingerea că toți copii au trăsături pozitive și abilități ce pot fi mobilizate în serviciul optimizării personale, al dezvoltării și sau/schimbării. Astfel, este necesară implicarea cu scopul identificării resurselor și schimbării cogniților/comportamentelor disfuncționale atunci când este cazul.

Nivelul tolerării greşelilor, al stângăciilor sau a neplăcerilor cauzate neintenţionat de către discipoli este de 68%. Cu toate că manifestă empatie şi înţelegere în relaţie cu comportamentele dezadaptative ale discipolii, cadrele didactice au drept scop identificarea şi încurajarea punctelor forte ale acestora, care vor fi mai apoi dezvoltate. Elevul trebuie ajutat să conştientizeze efectul dezadaptativ al unor comportamente, ca mai apoi să se străduie să nu-l mai repete.

Comunică cu elevul, fără a avea tendinţa de a-l adapta la sine, în măsură de 63% .Întrebaţi despre posibilitatea de dezvoltare a gândirii pozitive în asemenea condiţii, cadrele didactice au menţionataici influenţa perturbatoare a unor stimuli din mediul înconjurător ca: internet, programe tv, jocuri online. Utilizate excesiv, acestea aduc după sine lipsa timpului, a motivaţiei pentru învăţare etc, fapt ce condiţionează necesitatea cadrului didactic de-a orienta elevul în gestionarea timpului şi planificarea activităţilor.

Cadrele didactice manifestă toleranţă în adaptarea la caracterul, obişnuinţele, montajele sau revendicările altor persoane într-o măsură de 65% (şi respectiv - în 35% dintre cazuri întâlnesc dificultăţi de adaptare, manifestând intoleranţă). Manifestă dorinţă şi disponibilitate de-a înţelege şi accepta individualitatea altora într-o măsură de 60% (în celelalte 40%dintre cazuri sunt caracterizaţi de tendinţa de apreciere a acestora într-un mod categoric şi/sau rigid). În concordanţă cu ideea unui stil de gândire în dezvoltare, este bine ca elevii să poată diferenţia între pozitiv şi negativ pe termen mediu sau lung. Astfel, conform părerilor enunţate de către cadrele didactice, elevii trebuie ajutaţi să vadă punctele slabe, dar însoţite de contexte favorizante ale dezvoltării lor şi transformării în puncte forte. În asemenea condiţii, dezvoltarea gândirii pozitive, implicând-o pe cea raţională şi critică, este favorizată. Întrebaţi despre provocările societăţii contemporane, respondenţii au menţionat nevoia de stabilitate în domeniul reformelor educaţionale, necesitatea depolitizării prevederilor educaţionale, dar şi incertitudinea cu referire la viitor. Este necesar ca activitatea cadrului didactic să nu fie axată doar pe problemele actuale, dar să poată face faţă şi provocărilor de viitor. Totuşi, cadrele didactice sunt optimiste în proiectarea viitorului şi depun efort să dezvolte şi optimismul elevilor, ca şi caracteristică importantă a gândirii pozitive.

În ceea ce priveşte tendinţele de modelare sau reeducare ale elevului,60% dintre respondenţi sunt dispuşi să ofere le ofere libertatea alegerii. Este necesar să menţionăm aici faptul că valori mai ridicate au înregistrat cadrele didactice ce activează în mediul liceal, argumentul de bază fiind particularităţile de vârstă ale elevilor. Cel mai scăzut nivel al toleranţei, specific eşantionului nostru (dar încadrându-se în limitele valorilor medii) denotă faptul că în 43% dintre cazuri cadrele didactice nu-şi pot ascunde sau măcar estompa impresiile negative apărute în interacţiunea cu oamenii necomunicabili. Este un lucru firesc - menţionează cadrele didactice - în condiţiile în care aşteaptă un feedback verbal la mesajul didactic transmis.

În concluzie, analizând toleranţa în comunicare a cadrelor didactice, menţionăm:

Cadrele didactice participante la cercetare manifestă o toleranţă în comunicare încadrată în limitele valorilor medii şi înalte.Valori mai crescute ale toleranţei în comunicare au înregistrat cadrele didactice ce activează în mediul liceal, argumentul de bază fiind particularităţile de vârstă ale elevilor.

Beneficiile toleranţei în comunicare în mediul educaţional sunt multiple şi vizează admiterea manifestării individualităţii celorlalţi, atât la nivel de cognitiv, cât şi comportamental.

Printre caracteristicile cadrelor didactice participante la cercetare, capabile să susţină şi să promoveze dezvoltarea gândirii pozitive la elevi, se evidenţoază: tendinţa de-a accepta individualitatea elevului; disponibilitatea de a-i ierta greşelile, un nivel mediu al intenţiei de reeducare şi schimbare a elevului, acceptarea valorilor acestuia, manifestarea compasiunii în

relație cu discipolii, încurajarea optimismului și acordarea suportului în relațiile interpersonale.

Schimbarea de perspectivă vizând dezvoltarea gândirii pozitive a elevilor este importantă în mediul educațional, aceasta influențând optimizarea emoțională, dezvoltarea socială și creșterea stării de bine a indivizilor și comunităților.

BIBLIOGRAPHY

1. Educarea în spiritul toleranţei. Materiale de reper în ajutorul cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar / UNESCO. Chişinău, 2004.
2. Golu M. Fundamentele psihologiei. Vol. I și II. București: Editura Fundației *România de mâine*, 2007.
3. Neculau B. Nevoia de educaţie interculturală astăzi, calea spre o societate tolerantă. În: Toleranţa-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unităţii prin diversitate. Simpozion internaţional. Iaşi, 2011.
4. Peiffer V. Gândirea pozitivă. București, 1998.
5. Szentagotai-Tătar A., David D. (coord). Tratat de psihologie pozitivă. Polirom, 2017.
6. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. Москва: 1996.

THE PSYCHOLOGIC STRUCTURE OF THE STUDENT'S ATTENTION IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF THE TEACHING-EDUCATIVE PROCESS

Ana Tarnovschi
Lecturer, PhD, State University of Moldova

Abstract: The mechanisms of attention achieve psycho-behavioral regulation based on the orientation, focus and selection of different types of activities. The development of the instructive-educational process involves more complex learning activities, requiring the student an intellectual effort and a much greater physical endurance. At this stage, attention is appreciated as a factor of school success, and its absence - as a factor generating failures. Therefore, every cognitive process in the assimilation and processing of information from the internal and external environment would not be possible without the intense participation of attention, which is a psychic function indispensable to the whole process of knowledge.

Keywords: concentration of attention, students, the instructive-educational process, divided attention

Atenţia este o funcţie psihică prezentă în orice sector şi în orice moment al existenţei, având ca prim rol autoreglarea activităţii psihice a omului. În procesul formării imaginilor obiectelor şi fenomenelor reale intervine gândirea, care, prelucrându-le şi şlefuindu-le, realizează înţelegerea lor conştientă. În acest proces complex de transformare a excitaţiei în elemente de conştiinţă intervine în permanenţă atenţia, care orientează şi concentrează activitatea psihică spre un anumit grup limitat de obiecte şi fenomene în scopul de a asigura condiţiile de claritate a grupului de imagini percepute, precum şi delimitarea lor netă de câmpul perceptiv. Niciun proces cognitiv în asimilarea şi prelucrarea informaţiilor provenite din mediul intern şi extern nu ar fi posibil fără participarea intensă a atenţiei.

Totodată, atenţia face parte din categoria fenomenelor psihice care susţin energetic activitatea. Ea este o funcţie prin care se modulează tonusul nervos, necesar pentru desfăşurarea celorlalte procese şi structuri psihice. În activitatea cotidiană, implicarea atenţiei este apreciată întotdeauna ca factor al reuşitei sau succesului, iar slăbiciunea sau absenţa ei – ca factor generator de erori şi eşecuri. Cu alte cuvinte, ea este prima realitate psihică ce se scoate în faţă, cu titlu pozitiv sau negativ, ori de câte ori trebuie să dăm seama de rezultatele unei sau altei acţiuni concrete. Alte entităţi, precum percepţia, gândirea, memoria sau motivaţia, sunt lăsate de regulă mai la urmă, cu toate că adevărata cauză a unui succes sau a unui eşec se poate afla chiar la nivelul lor. Dintre toate formele de manifestare a vieţii psihice, atenţia este, în explicaţiile curente, cel mai frecvent asociată cu performanţa [5].

În ultimele decenii contextul social s-a schimbat profund. Modul de a observa, de a acţiona, de a gândi s-a modificat datorită apariţiei noilor instrumente de înţelegere şi învăţare. Multiplicarea acestor instrumente a favorizat intensificarea comunicaţiilor, amplificate şi mai mult de folosirea telefoanelor mobile şi a Internetului. În cadrul civilizaţiei moderne şi a noului mileniu, modelul rapidităţii este dominant, influenţând considerabil atenţia. Însă, niciun proces cognitiv în asimilarea şi prelucrarea informaţiilor provenite din mediul intern şi extern nu ar fi posibil fără participarea intensă a atenţiei, care este o funcţie psihică indispensabilă întregului proces de cunoaştere, deoarece fără participarea ei nu este posibilă

activitatea selectivă a psihicului, aspecte de care se leagă atât claritatea percepţiilor, cât şi fixarea lor în memorie.

Atenţia este procesul psihofiziologic care constă în orientarea şi concentrarea selectivă a activităţii psihice asupra unor stimuli sau sarcini, în vederea obţinerii unei percepţii optime, rezolvării adecvate a sarcinilor, a situaţiilor-problemă şi adaptării comportamentului senzorio-motor, cognitiv şi afectiv la mobilitatea condiţiilor externe şi la dinamica motivelor şi scopurilor persoanei. Atenţia apare ca o condiţie primară, de fond, pentru desfăşurarea proceselor de cunoaştere, a celor de autoanaliză şi autoevaluare, precum şi a comportamentelor motorii. Atenţia nu dispune de un conţinut reflectoriu propriu, de un conţinut informaţional specific, ea asigură declanşarea, menţinerea şi optimizarea proceselor psihice cognitive. Declanşarea atenţiei focalizate este concomitentă cu declanşarea de către un obiect-stimul a percepţiei, sau prin reglare voluntară – a reprezentării, a memorării reactualizării, gândirii, imaginaţiei, praxiilor etc. Deci, se poate spune că atenţia este un nod-releu al vieţii şi activităţii psihice [6,5]. Popescu-Neveanu P. defineşte atenţia drept fenomen psihic de activare selectivă, concentrare şi orientare a energiei psihonervoase în vederea desfăşurării optime a activităţii, în special a proceselor senzoriale şi cognitive [1;3].

Atenţia modulează tonusul nervos, necesar pentru desfăşurarea celorlalte procese şi structuri psihice. Prezenţa ei asigură o bună receptare senzorială şi perceptivă a stimulilor, înţelegerea mai profundă a ideilor, o memorare mai trainică şi mai fidelă, selectarea şi exersarea mai adecvată a priceperilor şi deprinderilor etc. Lipsa atenţiei sau atenţia slabă, duc la omisiuni în receptarea stimulilor, la erori în reacţiile de răspuns, la confuzii în descifrarea sensurilor, la utilizarea greşită a instrumentelor etc. Nu trebuie să înţelegem atenţia ca pe o dispunere statică a energiei psihonervoase, care se instalează la un moment dat şi rămâne invariabilă. Ea presupune dinamicitate, desfăşurare în timp, organizare şi structurare de mecanisme neurofuncţionale. Atenţia implică alte două stări neurofuncţionale, şi anume: cea *de veghe* şi cea *de vigilenţă*.

Starea de veghe este opusă celei de somn şi se caracterizează prin faptul că scoarţa cerebrală este activată difuz, iar omul realizează o contemplare generală sau aşteptare pasivă. Pe acest fond se instalează apoi *starea de vigilenţă*, care presupune explorarea generală a mediului, aşteptare şi căutare a ceva încă nedefinit. Ea nu are o orientare anume, nu se opreşte asupra a ceva, ci explorează orice.

Pe lângă starea de veghe şi starea de vigilenţă, atenţia mai are şi câteva caracteristici proprii. În primul rând, este orientată spre ceva anume, are un obiect care poate fi un stimul exterior, de exemplu: un sunet, o lumină, un tablou etc., sau unul interior, cum ar fi o idee, o dorinţă, o amintire etc. Direcţionarea spre un obiect sau un fenomen se face, de cele mai multe ori, în legătură cu o sarcină pe care omul o are de îndeplinit şi, întotdeauna, ceea ce are legătură cu aceasta atrage atenţia.

Totodată, atenţia este selectivă, adică orientarea este spre anumiţi stimuli care sunt în centrul ei, iar spre alţii se manifestă puţină atenţie sau chiar lipsa ei totală.

Apoi, atenţia presupune o concentrare optimă a energiei psihonervoase spre ceea ce este obiectul ei şi, deci, se află în câmpul focalizării şi este bine şi clar reflectat, în timp ce ceea ce corespunde zonei periferice este mai vag receptat şi interpretat. Această concentrare optimă este concomitentă cu inhibarea relativă a altor zone corticale şi cu limitarea acţiunii stimulilor colaterali. Mecanismele corticale ale focalizării şi orientării energiei psihonervoase pot fi mai simple sau mai complexe. Dacă un obiect prezintă interes pentru o persoană, răspunde nevoilor şi trebuinţelor acesteia şi generează trăiri afective pozitive, aceste stări motivaţional-afective vor stimula, orienta şi regla atenţia şi o vor menţine cu uşurinţă un timp îndelungat. De aceea, spunem că ceea ce interesează ne stârneşte atenţia. În formele mai complexe ale atenţiei intervin mecanisme voluntare de activare şi organizare, în acest caz

fiind implicaţi deosebit de mult lobii frontali şi mecanismele verbale. Prin urmare, fenomenele de atenţie presupun reglări şi autoreglări de diferite niveluri [1;4;5;6]

Dintre funcţiile ce-i revin atenţiei în activitatea umană, cele mai importante sunt următoarele, citate de Golu M. [1]:

- funcţia de explorare şi baleiaj a câmpului perceptiv extern, proces implicat în orientare şi selecţie;
- funcţia de explorare şi scanare a repertoriului memoriei de lungă durată, specifică etapei intermediare, interne a fluxului de prelucrări informaţionale, finalizată cu activarea selectivă a informaţiilor utile în situaţia dată;
- funcţia de filtrare-selecţie a datelor cu potenţial motivaţional-adaptativ şi ignorare-blocare a celor irelevante;
- funcţia de accentuare a contrastelor în vederea unei concentrări mai profunde;
- funcţia de orientare-direcţionare, ce serveşte la elaborarea montajelor interne adecvate desfăşurării proceselor şi acţiunilor „comandate”;
- funcţia de potenţare, de regenerare a efortului neuropsihic necesar pe toată durata activităţii;
- funcţia de avertizare şi alertare, ce se concretizează în momentele de accentuare a vigilenţei, prudenţei, discernământului în situaţii imprevizibile sau critice.

Atenţia oamenilor se diferenţiază în baza unor însuşiri, în funcţie de structura activităţilor desfăşurate predominant, de experienţa personală, de structurile motivaţionale etc, valorificându-se potenţialităţile înnăscute, specifice acestui proces psihofiziologic, vorbim de *volumul atenţiei, concentrarea atenţiei, stabilitatea atenţiei, mobilitatea atenţiei, distributivitatea atenţiei.*

În ansamblu, însuşirile atenţiei au note particulare şi, uneori, tendinţe contrarii, dar în general complementare, fiind luate în consideraţie în definirea profilului psihologic al unei persoane.

Nideffer [2] consideră că orice individ posedă un stil atenţional preferat, însă diferite situaţii solicită stiluri atenţionale diferite, ca o condiţie pentru atingerea unor performanţe superioare. Altfel spus, eficienţa fiecăruia într-o anumită sarcină va depinde şi de măsura în care stilul său atenţional este unul potrivit sarcinii respective. Indiferent de domeniul în care se activează, capacitatea de alegere conştientă, şi de concentrare asupra propriilor interese, este factorul care duce spre succes.

Totodată, suportul energetic al activităţii este asigurat de un ansamblu motivaţional – trebuinţe, intenţii, aspiraţii, idealuri şi convingeri; într-un astfel de cadru intervin procesele psihice de autocontrol şi de autoreglare în raport direct cu specificul şi nivelul solicitărilor. Dezvoltarea atenţiei, a calităţilor acesteia – concentrare, stabilitate, volum şi distribuţie – reprezintă una dintre finalităţile formării intelectuale, dezvoltate de educaţie.

Atenţia are un rol vital şi complex în asigurarea succesului la învăţătură în funcţie de potenţialul fizic şi psihic al copilului, pe de o parte, şi depăşirea eşecului şcolar, pe de altă parte, constituie obiective educaţionale de mare complexitate. Atenţia asociată cu motivaţia în activitatea şcolară favorizează consolidarea dezvoltării proceselor cognitive şi a abilităţilor practice ca cititul, scrierea, socotitul, etc.

În cazul şcolarului mic, eficienţa actului de învăţare depinde nu numai de capacitatea de asimilare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor, dar şi de anumite trăsături de personalitate, în particular de spiritul de observaţie, de facultatea de a se concentra, de a fi atent. S-a constatat că atenţia este un act adaptativ, ce poate fi dezvoltat prin învăţare, în fixarea ei un rol esenţial avându-l stările afective. De asemenea, au fost relevate valenţele incontestabile ale interesului – tendinţa de a da atenţie unor obiecte, persoane sau situaţii de

care suntem atraşi şi în care găsim satisfacţii. Un act de cunoaştere va fi eficient doar dacă va fi focalizat şi valorificat interesul elevului, îi va fi „cucerită" atenţia. Cele trei forme principale ale atenţiei – involuntară, voluntară şi postvoluntară – sunt indispensabile învăţării sistematice. Din punctul de vedere al desfăşurării şi organizării procesului didactic, importante sunt condiţiile externe şi interne care favorizează concentrarea involuntară a atenţiei. Condiţiile externe sunt: noutatea obiectelor, a fenomenelor, a situaţiilor – atrage atenţia elevilor imediat; intensitatea stimulilor – culorile vii, intense; o lumină puternică; un sunet neobişnuit, prelung, nou; obiectele mari (care sunt observate mai repede decât cele mici) captează atenţia instantaneu; mişcarea, schimbarea, variaţia – de ex., un film este mai interesant şi mai util decât prezentarea unor imagini statice, a unor planşe sau fotografii. Dintre factorii interni, cel mai important este interesul, el influenţând profund viaţa psihică, cultivarea acestuia fiind una dintre sarcinile principale ale şcolii.

În activitatea şcolară sunt antrenate diferite forme de atenţie. Astfel, atenţia involuntară este condiţionată de unele particularităţi ale obiectelor şi excitanţilor: mărimea, intensitatea, noutatea, variabilitatea, etc.. Atenţia involuntară nu cere eforturi speciale de concentrare, deoarece obiectul sau fenomenul în sine îi captează şi le mobilizează procesele perceptive. Atenţia involuntară nu asigură întotdeauna fixarea conştientă şi temeinică a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor. Este necesar ca atenţia să se bazeze pe voinţa proprie, fie când se percepe un material intuitiv, fie când se transmit cunoştinţe abstracte sau se consolidează o deprindere. Atenţia voluntară se caracterizează prin orientarea intenţionată, inversă şi susţinută a activităţii psihice pentru înţelegerea problemelor şi sarcinilor dificile, inclusiv pentru însuşirea unui material care în sine nu pare interesant. Atenţia involuntară are o pondere mai mare faţă de atenţia voluntară. Elevii se antrenează cu plăcere în activităţile în care folosesc povestirea sau cele desfăşurate pe bază de materiale intuitive, dar urmăresc destul de greu exerciţiile de analiză şi sinteză verbală sau de predare teoretică a operaţiilor aritmetice. Atenţia consumă multă energie şi de aceea fenomenul de oboseală se instalează cu precădere la nivelul acestui proces. Şcolarul mic, după o concentrare de câteva minute la scris, abandonează scrisul şi se concentrează pe altceva. Pe parcursul săptămânii, se observă o oscilaţie a capacităţii de a fi atent a copilului.

Atenţia trebuie exersată permanent în cadrul activităţilor instructiv-educative. De asemenea, copilului trebuie să i se asigure, la pregătirea temelor de casă, un cadru spaţial şi temporal delimitat, fapt ce va ajuta la formarea unor stereotipuri dinamice generale, care facilitează apariţia şi menţinerea atenţiei în activitatea dată. Încăperea în care lucrează trebuie aerisită, saturată suficient cu oxigen. Dacă, în rezultatul oboselii, îşi face tot mai mult loc neatenţia, nu se va persista într-o activitate dificilă, copilului i se va recomanda să execute câteva mişcări vioaie sau exerciţii fizice. În clasă, profesorul poate folosi o glumă potrivită vârstei elevilor, care le va permite să se destindă şi, ulterior, să reia activitatea cu „forţe noi". Dacă un fapt, o idee, un stimul verbal prezintă interes pentru o persoană, generează trăiri afective, aceste stări motivaţional-afective vor orienta şi susţine atenţia cu uşurinţă şi pe perioade lungi de timp [2,4].

Mecanismele atenţiei realizează reglajul psihocomportamental bazat pe orientarea, focalizarea şi selecţia diferitelor tipuri de activităţi. Dintre factorii intelectuali cei mai implicaţi notăm: mobilitatea proceselor intelectuale; capacitatea de concentrare a atenţiei – la începutul şcolarităţii, volumul atenţiei este redus, copiilor fiindu-le greu să prindă simultan în câmpul atenţiei, explicaţiile verbale şi acţiunile pe care le fac ei şi cele întreprinse de colegii lor, desfăşurarea propriu-zisă a acţiunii şi rezultatul ei. Şcolarii mici întâmpină dificultăţi în a-şi comuta voluntar atenţia de la ceea ce este superficial, imediat, situativ, spre ceea ce este esenţial, la obiect. Prea mare încărcătură de sarcini şi de impresii, oboseala pot influenţa negativ cursul atenţiei. De asemenea, ascultarea pasivă la lecţie generează plictiseală şi duce la neatenţie. Pentru a contracara aceste efecte şi a limita neajunsurile atenţiei şcolarului mic,

este necesară o organizare corectă a activităţii de învăţare: solicitarea cât mai frecventă a acţiunilor practice externe, de operare cu obiecte, asigurarea unui tempou corect al lecţiei, din care să fie excluse atât graba, cât şi timpii morţi etc.; aptitudinea şcolară**,** cu rol hotărâtor în determinarea performanţelor în activităţile de învăţare; spiritul de observaţie; nivelul imaginaţiei reproductive; nivelul de dezvoltare şi funcţionalitatea operaţiilor gândirii; nivelul de dezvoltare a proceselor şi formelor limbajului.

Privite din punct de vedere psihopedagogic, cunoaşterea şi evaluarea personalităţii copilului, precum şi a progresului educativ realizat de acesta, constituie demersuri ştiinţifice în activitatea cadrului didactic, preocupat de aplicarea principiului tratării individuale a elevilor în procesul instructiv-educativ. Pe această bază ştiinţifică, infinitele diferenţe individuale pot fi reduse, prin intermediul unor metode statistico-matematice, la un set de dimensiuni, factori sau scale, uşor de gestionat, care puse la îndemâna educatorilor, oferă răspunsuri la problematica ridicată de acţiunea educativă:

- delimitarea domeniului şi al obiectului cunoaşterii în relaţia cadru didactic-elev;
- specificul modalităţilor şi instrumentelor de cunoaştere şi evaluare psihologică a progresului educativ;
- specificul psihologic al stadiilor devenirii ontogenetice a copilului;
- înregistrarea datelor culese în procesul instructiv-educativ şi evaluarea acestora în urma unei prelucrări statistice şi calificative a datelor;
- accelerarea construcţiei personalităţii elevului;

Cunoscând particularităţile individualităţii elevilor cu care lucrează, educatorul îşi va putea alege cele mai eficiente metode de predate şi intervenţie psihopedagogică eficientă.

De asemenea, o bună cunoaştere psihologică a elevilor îi va oferi cadrului didactic posibilitatea ca, pe de o parte, să identifice cauzele ce conduc la manifestarea dificultăţilor de învăţare în cazul unor elevi, iar pe de altă parte să valorizeze disponibilităţile psihice ale elevilor capabili de performanţe şcolare superioare. În felul acesta elevul este adus în situaţia de a-şi da seama de disponibilităţile sale fizice şi psihice şi de a acţiona în sensul valorificării potenţialităţilor sale autentice [2] .

Concluzionând, am putea spune că problema zilelor noastre constă în faptul că avem extrem de multe variante de ales, că suntem bombardaţi din toate părţile cu prea mulţi stimuli, şi că am redus mult capacitatea de a selecta dintre ei pe cei utili. Dezvoltarea industriei informaţionale favorizează supraproducţia de cărţi şi reviste pentru copii şi adolescenţi, de reţele de socializare, de programe şi jocuri video. La nivelul educaţiei, această accelerare globală a mediului de viaţă se loveşte de dificultăţi: deprinderea vorbirii, a cititului, a scrisului cer timp şi răbdare. Lectura, care este înceată, pare neplăcută în compraţie cu derularea ameţitoare a imaginilor. Domeniul rapid al virtualului este însoţit de un sentiment de facilitate şi de impulsivitate la copiii dotaţi cu o rapiditate reflexă. Creşte numărul copiilor ale căror capacităţi cognitive sunt suprasaturate. Dificultatea de a discerne între ce este important şi ce este secundar demonstrează necesitatea de a pune accentul pe funcţia de selecţie şi pe cea de strategie.

Deci, atenţia este extrem de solicitată, dar, totodată, avem şi o gamă extrem de largă de opţiuni, mizând pe capacitatea de mobilizare a acestui proces de filtrare, de selecţie, de alegere optimă, fiind cheia unei vieţi armonioase. Toate aceste aspecte constituie direcţii ulterioare de cercetare.

BIBLIOGRAPHY

1. Golu M., Bazele psihologiei generale. Bucureşti: Ed. Universitare, 2002, ISBN 973-99615-8-4

2. Novac C., Mogonea F.R., Elemente de psihologie a educaţiei, Craiova: Editura Sitech, 2013

3. Popescu-Neveanu P., Zlate M., Creţu T., Psihologie: Manual pentru clasa a X-a, şcoli normale şi lecee. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1990, ISBN 973-30-1246-7

4. Scaffer, H. Rudolph, Introducere în psihologia copilului. Cluj-Napoca: Ed. ASCR, 2010, ISBN 978-973-7973-96-2

5. Tarnovschi A., Racu J., Psihologia proceselor cognitive: note de curs. Chişinău: CEP USM, 2017, ISBN 978-9975-71-948-3

6. Zlate M., Fundamentele psihologiei. Iaşi: Polirom, 2017, ISBN 978-973-46-1520-9

METHODOLOGICAL ASPECTS REGARDING THE TEACHING-LEARNING OF THE GAME OF HANDBALL IN PRIMARY EDUCATION

Dan Mihai Rohozneanu
Lecturer, PhD, „Eftimie Murgu" University of Reşiţa

Abstract: The handball game (minihandball) contributes, besides other games (minibasketball, minifootball, comprised in the curriculum even from the first grade), to the development of the pupil's individual building profile in elementary school. From the physical education viewpoint, orienting the didactic process starting from competences allows emphasising the learning purpose and the actional dimension in the shaping of the pupil's personality.

Keywords: handball, knowledge, competences, abilities, attitudes, game.

1. Jocul de handbal

Handbalul este un sport colectiv în care două echipe echilibrate numeric (șapte jucători, dintre care unul este portarul), care evoluează într-un spațiu delimitat, concurează direct, manipulând o minge cu o singură mână, pentru a înscrie într-o țintă verticală păzită, situată într-o zonă interzisă, și pentru a proteja propria zonă, respectând regulile.

Problemele fundamentale și provocările în învățarea jocului de handbal ar putea fi sintetizate astfel: recuperarea mingii, păstrarea mingii, atacul, aruncarea la poartă pentru a înscrie.

Jocul de handbal (minihandbal, în ciclul primar), o activitate care se potrivește în mod deosebit mediului școlar, le permite elevilor să alerge, să sară, să arunce, să lupte și să-și dezvolte sentimentul de cooperare, de luare a deciziilor și de responsabilitate.

Simplificarea regulilor și un număr redus de jucători fac posibilă abordarea în cele mai bune condiții a abilităților așteptate din programele școlare. Este o practică sigură prin utilizarea de echipamente adecvate, ușoare și foarte accesibile.

2. Locul și rolul jocului de handbal (minihandbal) în programele școlare din ciclul primar

2.1. Competențe generale și specifice

Identificăm, pentru clasele 0-II, următoarele competențe generale[1]:

1. Valorificarea achiziţiilor psiho-motrice în menţinerea sănătăţii şi a dezvoltării fizice armonioase;

2. Exersarea deprinderilor şi a capacităţilor motrice în funcţie de capacitatea psiho-motrică individuală;

3. Participarea la jocurile și activităţile motrice organizate sau spontane.

La clasele a III-a și a IV-a[2]:

[1] Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educaţiei naţionale nr. 3418/19.03.2013. *Ministerul Educaţiei Naţionale,* Programa şcolară pentru *Educaţie Fizică, Clasa pregătitoare, clasa I şi clasa a II-a,* Aprobată prin ordin al ministrului Nr.3418/19.03.2013.

[2] Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. *5003 / 02.12.2014*, Ministerul Educației Naționale Programa școlară pentru disciplina Educație Fizică, clasele a III-a – a IV-a, București, 2014.

1. Utilizarea limbajului de specialitate în relaţiile de comunicare specifice activităţilor de practicare a exerciţiilor fizice şi sportului;

2. Integrarea achiziţiilor specifice dobândite în acţiuni de optimizare a stării de sănătate, a creşterii şi dezvoltării fizice şi a capacităţii motrice proprii;

3. Adoptarea unui comportament adecvat în relaţiile interpersonale şi de grup, bazat pe respect şi fair-play în activităţile motrice desfăşurate în şcoală şi în afara acesteia.

Derivate din competențele generale, competenţele specifice reprezintă etape în dobândirea acestora şi se formează pe durata unui an şcolar. Pentru realizarea competenţelor specifice, în programă sunt propuse exemple de activităţi de învăţare care valorifică experienţa concretă a elevului şi care integrează strategii didactice adecvate unor contexte de învăţare variate.

2.2. Conținuturile învățării

În acest sens, conţinuturile învăţării sunt grupate pe domenii precum: elemente de organizare a activităţilor motrice; elemente ale dezvoltării fizice armonioase; capacităţi motrice; deprinderi motrice de bază, aplicativ-utilitare; deprinderi de locomoţie, de manipulare şi de stabilitate; igienă şi protecţie individuală; deprinderi motrice specifice disciplinelor sportive; dezvoltarea trăsăturilor de personalitate.

Deprinderile sportive elementare sunt „deprinderi cu structuri simple, aflate în strânsă legătură cu deprinderile motrice de bază, care aparțin unor probe și ramuri de sport accesibile elevilor din învățământul primar. Ele au menirea de a-i iniția pe copii în practicarea acestor sporturi, oferindu-le mijlocele tehnice elementare și regulile principale cu care să poată participa la jocuri și întreceri sportive organizate în lecții și în afara acestora”[3].

La clasele I-IV, pentru minijocurile sportive sunt prevăzute: pasa; prinderea/preluarea; driblingul; procedeul de finalizare de pe loc și din deplasare; deplasările specifice; marcajul și demarcajul; așezarea în teren.

Pentru domeniul deprinderilor motrice specifice disciplinelor sportive sunt prevăzute cele:

- Specifice atletismului: alergarea de rezistenţă; alergarea de viteză cu start din picioare; aruncarea mingii de oină de pe loc, la distanţă;
- Specifice gimnasticii acrobatice: cumpănă pe un genunchi; semisfoara; podul de jos; rulare: laterală, dorsală, pe piept şi abdomen; rostogolire înainte din ghemuit în ghemuit;
- Specifice gimnasticii ritmice: balansări de braţe; variaţii de paşi; întoarceri pe loc;
- Specifice gimnasticii aerobice: paşi aerobici de bază;
- Specifice jocurilor sportive – jocuri dinamice şi pregătitoare, specifice fiecărui joc sportiv predat: minibaschet; minifotbal; minihandbal; badminton; tenis de masă; tenis de câmp;
- Specifice sporturilor sezoniere: schi; patinaj role/ gheaţă; înot; şah; sanie. Lor li se adaugă regulile de bază ale sporturilor predate.

2.3. Obiective operaționale

În funcție de tipul lecției de educație fizică, de nivelul de vârstă al elevilor, cadrul didactic își stabilește o serie de obiective operaționale pe care să le îndeplinească referitor la jocurile sportive. În ansamblu, acestea ar putea fi formulate astfel/fac referire la:

- Să execute exerciții de aruncare-prindere și manevrare a mingii sub diferite forme (aruncări azvârlite, lansate, împingeri cu două mâini, rostogolirea

[3] Jeni Lupu Bangă, Nicolae Cojocaru, Al. Gheorghe, *Metodica predării educației fizice în ciclul primar*, Craiova, Editura „Gheorghe Alexandru”, 2008, p. 100.

mingii, dribling), de pe loc sau din deplasare, cu o mână sau cu două mâini, alternativ, prin schimbarea poziției de execuție;

- Să-și însușească mișcarea de aruncare azvârlită, cu o mână deasupra umărului;
- Să-și însușească priceperea de a lovi succesiv mingea cu mâna (conducerea mingii, driblingul), cu sau fără oprire, aruncare la un partener, deplasare, prinderea mingii de la același coleg fără oprire, conducerea mingii continuată de aruncare fără oprire;
- Să promoveze relații de colaborare la nivelul grupului, al echipei din care face parte, indiferent de rolul pe care îl deține în cadrul acesteia;
- Să împărtășească deopotrivă bucuria reușitei și tristețea înfrângerii, identificând, împreună cu cadrul didactic, printr-o comunicare eficientă, cele mai adecvate măsuri pentru remedierea aspectelor negative.

Obiectivele operaționale stabilite vor putea fi îndeplinite prin folosirea/aplicarea unor strategii didactice corespunzătoare, astfel încât „ feed-backul activităţii efectuate să ofere o imagine detaliată" asupra activității desfășurate în cadrul orelor de educație fizică. Prin aplicarea în practică a strategiilor „se are în vederea obţinerea unor rezultate concrete, fapt pentru care acestea pot fi ajustate periodic pentru a asigura îndeplinirea obiectivelor propuse"[4].

3. Reguli în jocul de handbal

În învățarea jocului de handbal, elevul va deține diferite **roluri**, acceptând:

- să facă parte dintr-o echipă;
- să aibă inițiativă;
- să cunoască regulile principale ale jocului;
- să accepte și să înțeleagă deciziile arbitrajului;
- să observe o secvență de joc/un meci de handbal.

Jocul de handbal are propriile reguli. Astfel, jucătorul de câmp poate face trei pași înainte de a pasa mingea, poate continua să dribleze folosind o singură mână sau poate face trei pași după ce a întrerupt driblingul, iar apoi să paseze. Nu poate însă dribla din nou după ce a întrerupt driblingul și nici să facă mai mult de trei pași cu mingea în mână. Poate pasa de pe loc sau din mișcare, dar nu poate păstra mingea mai mult de trei secunde. Dacă se află în posesia mingii în apropierea porții, se poate angaja către poartă într-un spațiu liber, însă nu se poate angaja într-un spațiu ocupat de un adversar, această situație fiind calificată drept forțare în atac. Jucătorul de câmp poate arunca la poartă cu sprijin pe sol sau din săritură, fără să calce linia de șase metri (linia care delimitează spațiul de poartă).

Ca apărător, jucătorul de handbal își protejează poarta, barând cu propriul corp drumul adversarului sau mingea aruncată de acesta spre poartă. Își poate folosi brațele, mâinile și picioarele pentru a-l împiedica pe atacant, fără a-i periclita starea de sănătate.

Portarul poate lovi mingea cu orice parte a corpului, se poate deplasa în suprafața de poartă fără nicio restricție (trei pași, trei secunde, reluarea driblingului), poate părăsi suprafața de poartă și juca, situație în care este supus regulilor de joc pe care le respectă jucătorul de câmp.

4. Miza jocului de handbal

[4] Dan Mihai Rohozneanu, *Strategii privind optimizarea capacităţii de forţă la handbaliştii juniori*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2015, p. 77.

Fiind un joc de echipă, handbalul, indiferent de vârsta la care se joacă, reușește să formeze o serie de alte competențe, între care, cea mai importantă, aceea de a coopera.

4.1. Competențe sociale și civice

Jocul de handbal formează **competențe sociale și civice**, cum ar fi:

- să-i respecte pe ceilalți și să aplice principiile de egalitate între fete și băieți;
- să respecte regulile de viață colectivă, în special în practicile sportive;
- să coopereze cu unul sau mai mulți colegi.

De exemplu, să înainteze în faza de atac către poarta adversă pentru a crea o situație de a marca pentru el sau pentru colegii de echipă, iar în apărare să încerce să recupereze mingea, repliindu-se, apoi făcând presing. În acest context, comunicarea are un rol primordial mai ales între coechipieri. Sportivii „trebuie să se înțeleagă bine pe terenul de sport. Înțelegerea unei priviri, a unui gest sau a unei propoziții rostite la distanță este fundamental pentru ceea ce coechipierul urmează să facă”[5].

Un aspect deosebit de important care merită subliniat aici este că în cadrul orei de educație fizică, cu precădere al celor în care sunt exersate diferite jocuri sportive (în cazul nostru, minihandbalul), elevul „devine membru al unor echipe care se întrec și a căror componență se modifică de la o lecție la alta, este încurajat de colegii de echipă, își încurajează coechipierii, se bucură în colectiv de victorie, resimte împreună cu colegii tristețea înfrângerii”[6], atenuând spiritul individualist. Schimbarea rolurilor îi obișnuiește pe elevi cu relațiile de conducere și de subordonare, cu caracterul obligatoriu al respectării regulilor stabilite.

Pe plan afectiv și mental, jocul de handbal contribuie la creșterea calității unui „mental” necesar performanței sportive (dorință de a câștiga, angajament total, preocupare pentru eficiență, combativitate, control emoțional, gestionarea nereușitelor, fair play etc.).

În ceea ce privește relațiile, copilul devine capabil să se joace cu celălalt, să-l înțeleagă și să se armonizeze cu intențiile lui. Prin cooperare, pot găsi soluții în anumite situații de joc, în funcție de parteneri/colegi și de adversari.

4.2. Cunoștințe

În cadrul jocurilor sportive în general, al celui de handbal, în special, elevul dobândește o serie de **cunoștințe**. Între altele, el învață[7]:

- să identifice diferite roluri (atacant, apărător, arbitru);
- să cunoască regulile de bază (schimbări, pași, dribling);
- să cunoască posibilele alegeri care trebuie făcute de jucătorul cu mingea (deplasare spre poartă, pasă) sau jucător fără minge (demarcare) în funcție de poziția sa pe teren, de parteneri și de adversari, precum și de ținta de atins (poarta);
- să se demarce și să ocupe spațiile libere;
- să-și cunoască distanța maximă de aruncare pentru a pasa și/sau arunca la poartă;
- să învețe să conducă mingea (dribling) în funcție de evoluția jocului;
- să cunoască reguli care vizează: marcajul, demarcajul, contactul regulamentar, conducerea mingii, deplasarea în teren (cu sau fără minge), limitele terenului, repunerea în joc în urma unei greșeli.

[5] Dan Mihai Rohozneanu, *Aspects of communications in sport*, Journal of Romanian Literary Studies, nr. 19/2019, p. 567.
[6] Jeni Lupu Bangă, Nicolae Cojocaru, Al. Gheorghe, *op. cit.*, p. 102.
[7] *Enseigner le handball du college au lycée*, cf. http://eps.ac-dijon.fr/IMG/pdf/fpc_handball_2014.pdf

4.3. Capacități

În învățarea jocului de handbal, elevul își formează și anumite **capacități**, cum ar fi:

- înfruntarea în mod colectiv a unui adversar folosind acțiuni elementare: pasare, prindere, interceptare, dribling, aruncare;
- îndeplinirea diferitelor roluri: atacant, apărător.

În rolul de atacant urmărește:

- orientarea către poarta adversă;
- identificarea spațiilor libere;
- demarcarea, spre a fi văzut/observat de jucătorul cu mingea;
- stăpânirea pasei, a driblingului și a aruncării la poartă.

Totodată, din această postură e indicat:

- să respecte regulamentul ca jucător cu mingea atunci când culoarul de joc direct este liber:
- să folosească driblingul pentru a avansa către poarta adversă, să paseze la un partener sau să arunce la poartă;
- să arunce la poartă ținând cont de poziția portarului;
- să stăpânească o anumită coordonare motrică: prindere, pasare, dribling pe loc și în mișcare, prinderea mingii în mișcare și aruncarea la poartă.
- să varieze tipul și lungimea paselor;
- să paseze unui partener demarcat care nu are mingea;
- să se demarce pentru a oferi soluții imediate (pentru a-l ajuta pe cel care are mingea)

În rolul de apărător urmărește:

- identificarea adversarului direct;
- plasarea între adversar și poartă (pentru a închide culoarul spre poarta proprie adversarului) sau minge (să incomodeze pasele adversarului);
- să incomodeze jucătorul cu mingea sau să marcheze un jucător care nu are mingea păstrând contactul vizual cu mingea.

4.4. Atitudini

Prin practicarea jocului de handbal elevul își formează anumite **atitudini**:

- Cooperarea cu partenerii;
- Respectarea regulilor jocului;
- Acceptarea rezultatului meciurilor;
- Acceptarea deciziilor arbitrului, chiar dacă sunt nefavorabile echipei din care face parte sau controversate.

Efectuând exerciții de aruncare și prindere a mingii (mijloace de bază pentru însușirea unor priceperi și deprinderi pe care le vor folosi în jocurile sportive), elevii își îmbunătățesc coordonarea generală (pentru că elevilor li se solicită să execute alternativ, cu mâna dreaptă și cu mâna stângă, aceste exerciții), își dezvoltă viteza de reacție și de execuție, precum și forța musculaturii brațelor (la început se formează deprinderi de prindere a mingii cu două mâini jos, la piept sau deasupra capului), simțul orientării, al preciziei și capacitatea de a aprecia judicios distanța.

4.5. Motricitatea

Totodată, jocul de handbal îl ajută pe elev să-şi gestioneze **motricitatea.** Astfel:

- Mânuieşte cu uşurinţă mingea: driblează adversarii, pasează sau primeşte mingea în diverse moduri, aruncă la poartă după ce se deplasează în teren şi marchează, opreşte sau blochează mingea (dacă e apărător sau portar);
- Cooperează cu partenerii: se deplasează cât mai repede cu putinţă în doi sau mai mulţi, şi pasând fără a pierde mingea şi aruncând la poartă;
- Se opune adversarilor: recuperează mingea de la adversar.

Regulamentul pentru iniţierea copiilor în handbal la vârste mici (7-11 ani) este unul simplificat. Astfel:

Echipa, spre deosebire de jocul propriu-zis (6 jucători + 1 portar), este alcătuită dintr-un număr redus de jucători: 4+1.

Mingea, adaptată ca dimensiuni (circumferinţa între 45-49 cm), colorată, nu prea grea, trebuie să sară bine, să fie confecţionată din material moale, să poată fi jucată fără frică.

Terenul are dimensiuni reduse: lungime: 20-24m; lăţime: 12-16m. Pe un teren normal se pot plasa trei terenuri reduse de 20 x 13m.

Semicercul se trasează cu o rază de 5m, măsurat din mijlocul liniei de poartă.

Poarta, de dimensiuni reduse: 2,40m x 1,60m.

În cazul în care un jucător este eliminat, locul său este luat de alt jucător, astfel încât echipa să nu evolueze în inferioritate numerică.

Pentru ca toate aspectele menţionate să se concretizeze este important ca profesorul să fie agreabil, să dea dovadă de apreciere, aprobare şi chiar admiraţie faţă de implicarea în jocul sportiv/handbal a elevului, crescând astfel stima de sine a acestuia.

5. Concluzii

Este de subliniat, o dată în plus, importanţa orelor de educaţie fizică în ciclul primar pentru păstrarea sănătăţii, dezvoltarea fizică armonioasă a elevilor şi perfecţionarea capacităţii lor motrice. În cadrul acestor ore, jocurile sportive au un rol semnificativ, ele ajutându-l pe elev să conştientizeze că face parte dintr-o echipă, determinându-l să aibă iniţiativă, să-şi asume rolul atribuit în cadrul acesteia şi să fie capabil de evaluarea coechipierilor, precum şi de propria evaluare. Nu în ultimul rând, fără a urmări însuşirea unor procedee tehnice pretenţioase, lecţia de educaţie fizică urmăreşte formarea de priceperi şi deprinderi cu care elevul să poată, la sfârşitul ciclului primar, să se implice în jocul de handbal.

BIBLIOGRAPHY

Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educaţiei naţionale nr. 3418/19.03.2013. Ministerul Educaţiei Naţionale, Programa şcolară pentru *Educaţie Fizică, Clasa pregătitoare, clasa I şi clasa a II-a,* Aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3418/19.03.2013.

Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educaţiei naţionale nr. 5003/02.12.2014, Ministerul Educaţiei Naţionale, Programa şcolară pentru disciplina *Educaţie Fizică, clasele a III-a – a IV-a*, Bucureşti, 2014.

Lupu Bangă, Jeni, Nicolae Cojocaru, Al. Gheorghe, *Metodica predării educaţiei fizice în ciclul primar*, Craiova, Editura „Gheorghe Alexandru", 2008.

Rohozneanu, Dan Mihai, *Strategii privind optimizarea capacităţii de forţă la handbaliştii juniori*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2015.

Rohozneanu, Dan Mihai, *Aspects of communications in sport*, Journal of Romanian Literary Studies, nr. 19/2019.

Enseigner le handball du collège au lycée, cf. http://eps.ac-dijon.fr/IMG/pdf/fpc_handball_2014.pdf

TRADITIONAL LEARNING VS ONLINE LEARNING

Carmen Elena Antonaru
Lecturer, PhD, „Transilvania" University of Braşov

Abstract: The aim of this paper is to bring a contribution to the domain of learning industry. Similarly to any critical study, this research has a dual structure; on one hand, it implies gathering the information about the topic of study, and, on the other hand, the critical interpretation related to online learning. In this study the focus is on the way students learn in the actual context.

Keywords: online learning, traditional learning, self-motivated, change, challenge

I. Introduction

„Progress is impossible without change, and those who cannot change their minds cannot change anything."
George Bernard Shaw

Even before the coronavirus pandemic, the eLearning industry was developing extraordinary. Technology has impacted various fields and advancements are still being introduced, changing the way we live, study and teach. Higher education has significant upgrades since the expansion of the eLearning trend.

Traditional and online learning have been too much debated subjects in our community given the current circumstances. While traditional learning is vital for students' better understanding and comprehension, it is also considered that online learning has its own privileges. There are many reasons why online programs have recently become a popular form of distance learning in higher education today. The online environment offers a wide range of opportunities for people who have limited access to education, as well as a new chance for teachers to recreate their courses in a more interactive way.

Traditional learning consists of a common method of studying that gives people stability. While online learning might be more comfortable and easy to reach, traditional learning makes students study in a creative environment where their target is to make sure they understand as much information as possible. Moreover, going to classes physically often results in students being much more interested in the subjects they are taught and feel motivated to improve their scholar skills. They will be able to enjoy their social time, therefore making them much more active.

Nowadays more and more students are considering the phenomenon of studying through classes that are held on the Internet as something very distracting and unpleasant and they often complain about not having fully understood the lesson. If online learning is introduced in a more creative way, students become much more interested in improving their studying skills. Online studies allow people to spend their time more efficiently given the fact that no one has to dedicate entire hours to going to and back from their university even if there are some wonders about its effectiveness.

II. Types of Online Learning

Online studying might be a beneficial and effective way of accessing information correctly, taking into consideration that there are different forms:

Synchronous- the communication between the teacher and the students happens directly as in chat rooms, or video-audio conferencing. Synchronous online learning enables groups of students to participate in a learning activity together at the same time. Real-time synchronous online learning often involves online chats and videoconferencing, as these tools allow students and teacher to ask and answer questions.

Asynchronous- The information is passed through forums, emails, etc. In the case of asynchronous online learning, groups of students study independently at different times and locations from each other, without communicating in real-time. Asynchronous e-learning is often preferred by students who do not have flexible schedules, because it allows them to utilize self-paced learning.

Some educational scientists have identified other types of e-learning according to learning tools:

- Distance Learning
- Cyber Schooling
- Home Schooling
- Blended Learning
- Online public Education (K-12)
- Online Secondary Education (college and university classes)
- E-learning
- M-learning

III. Strengths of online learning

The greatest strength of online learning comes down to economics. Online learning cuts many of these costs, including those associated with printing materials and travel. Time efficiency is an important advantage given by the online learning format. Students can access their courses at any time. Further, they have continuous access to lectures, course materials, and class discussions if they are recorded. This is essential for those students who may need to reread a lecture or take more time to focus on some materials. Today students have access to a wide range of resources and materials anywhere in the world. Online learning allows students to learn in their own style and at their own speed, which helps them increase their knowledge. If a student needs more time with a particular topic, he can get it as many times as he needs.

A teacher can select a resource section online with links to scholarly articles, institutions, and other materials relevant to the course topic for students to access for research, extension. Google Scholar can be a useful source of reliable research papers. It is compulsory for teachers to transform their courses and materials to take full advantage of the online format and should reflect on their course objectives and teaching styles, to set expectations, to organize the lessons in comprehensible methods, to structure the course in order to make it easy to navigate, to separate the text into small, easy-to-read paragraphs, use bullet points, videos and images to make the whole process more creative and more interactive and accessible in the same time. It is advisable to be added practice questions after a long text or video to check the students' understanding because an interactive learning environment makes students more innovative and creative approaches to instruction.

There are many more advantages that should be mentioned of online learning:

- Online Learning can accommodate everyone's needs

- Classes can be taken from any place and at the time which students or tutors prefer.
- Offers access to exclusive, updated content and accessibility is open, secure
- Ensures quick delivery of lessons. It is a quick way of learning!
- The duration of learning that is taken can be reasonably measured.
- It is beneficial to those who feel nervous and uncomfortable in groups. It helps them learn without having to give up the comforts of the environment.
- E-Learning allows teachers a higher degree of coverage to deliver the content regularly.
- The importance of E-Learning education is that it is quick and does not require much cost.
- It makes information easy to be learned and the courses which tutors prepare are well-planned.
- Missed lessons can always be taken again online.
- It promotes a self-paced learning process.
- eLearning is based on flexibility.
- Tutors can provide online education in different languages and people from different time zones.
- eLearning is " a boon to the environment as the paperless teaching has contributed a lot in saving the trees".
- The evaluation of each student is done online and it is quicker and less tiring.

IV. Weaknesses of online learning

While online programs have significant strengths and offer accessibility to quality education, there are also weaknesses in the use of this. Before any online program can be considered successful, it must have students who are able to access the online learning environment. Lack of access will exclude some of students from the course.

Breakdowns can occur at any point along the system. The Internet connection could fail and technology can detract from the learning experience, the server which hosts the program could cut all participants off from the class; a participant may access the class through a networked computer which could go down or the individual PCs can have numerous problems which could limit students' access.

The E-Learning methods currently practiced in education tend to make participating students in a less interactive way. As a result, "many of the students and teachers who inevitably spend much of their time online can start experiencing signs of social isolation, due to the lack of human communication in their lives. Social isolation and lack of communication often lead to several mental health issues such as stress, anxiety, and negative thoughts".

IV. Students' learning skills

Building strong self-motivation and disciplinary skills is the key to succeeding in an online learning environment. Additionally, face-to-face communication with professors can be substituted with online communication, and peer-to-peer activities should be promoted between online students similarly as it would be in traditional classrooms.

Online education gives students control over their learning experience and allows for flexibility of study schedules In order to successfully participate in an online program,

students must be well organized, self-motivated, and possess a high degree of time management skills. However, we have to admit that not everyone has integrated technology into their daily routine.

In traditional classrooms, teachers can give students immediate face-to-face feedback. Students who are experiencing problems in the curriculum can resolve them quickly and directly either during the lecture or during the dedicated office hours. Personalized feedback has a positive impact on students, as it makes learning processes more significant, all the while raising the motivation levels of the students.

Traditional learning focuses on classroom education which is very much restricted to time limit and location where the students are needed to be present and attend the lecture. They are required to join in on the group discussions and participate in all the group activities. It makes them more social and when everything is supervised by a teacher, the whole learning process is in a controlled environment.

In E-Learning, face-to-face communication must be substituted with another method of communication. For example, video chats, discussion boards, and chat rooms could help deal with the negative effects associated with a lack of face-to-face communication during online learning.

V. Conclusions

When replacing traditional learning with online learning, it is important to weigh the complexity learning topics and students' level of motivation along with this list of advantages and disadvantages. However, traditional learning will always be more accommodating to a variety of students since it reassures human beings of their academic purpose.

Online learning has the potential to reach a similar quality to traditional learning if there is enough thought put into it. However, traditional learning will always be more accommodating to a variety of people since it reassures human beings of their academic purpose. Online learning has been brought to the table again, now as a necessity rather than a convenience

BIBLIOGRAPHY

1. Banciu, Viorica and Gordan, Mircea. *The Social Benefits of E-Learning in the Study of Foreign Languages in Romanian Education*.International Conference on Management and Education Innovation: Lansit Press, Singapore. 2012. web. 5 October 2012.

2. Schwartzman, Eric. *4 Advantages of Online Socila Media Training Over Classroom Learning.* 12 September 2012. web. 5 October 2012. http://socialmediatoday.com/ericschwartzman/803011/4-advantages-online-social-media-training-overclassroom-learning

3. Whitaker, Kari. *7 Benefits of online Education*. Online Education benefits: 2 April 2007. web. 5 October 2012. http://www.classesandcareers.com/education/2007/04/02/7-benefits-of-online-education/

4. Na. *Advantages and Disadvantages of eLearning*. eLearner: n.d.web.5 October. 2012.http://www.dso.iastate.edu/asc/academic/elearner/advantage.html

5. **Bonk, C. J., and C. R. Graham.** *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local*

Designs. New York: Pfeiffer, 2005.

7.. **Thorne, K.** *Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning.* Sterling, VA:

Kogan Page, 2003.

8.. **Vaughan, N.** Perspectives on blended learning in higher education. *International Journal on ELearning* 6(1): 81–94, 2007.

9. **Meyer, K. A.** The method (and madness) of evaluating online discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 10(4): 83–97, 2006. http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v10n4/pdf /v10n4_meyer1.pdf.

10. **Moore, M. G.** Three types of interaction. In K. Harry, M. John and D. Keegan (Eds.), *Distance*

Education: New Perspectives, 19–24. New York: Routledge, 1993.

11. **Garrison, R.** Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*

1(1): 2000. http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2/333.

12. **Gunawardena, C. N., C. A. Lowe and T. A. Anderson.** Analysis of a global online debate and the

development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research* 17(4): 397–431, 1997.

13. **Newman, D. R., B. Webb and C. Cochrane.** A content analysis method to measure critical

thinking in face-to-face and computer supported group learning. *Interpersonal Computing and*

Technology 3(2): 56–77, 1995.

14. **Aviv, R.** Educational performance of ALN via content analysis. *Journal of Asynchronous Learning*

Networks 4(2): 53–72, 2000.

15. **Aviv, R., Z. Erlich, G. Ravid and A. Geva.** Network analysis of knowledge construction in

asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 7(3): 1–23, 2003.

16. **Swan, K.** Immediacy, social presence, and asynchronous discussion. In J. Bourne and J.C. Moore

17. **Meyer, K. A.** Face-to-face versus threaded discussions: The role of time and higher-order thinking.

Journal of Asynchronous Learning Networks 7(3): 55–65, 2003.

18. **An, Y., and T. Frick.** Student perceptions of asynchronous computer-mediated communication in face-to-face classes. *Journal of Computer-Mediated Communication* 11(2): 2006. http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue2/an.html.

14. **Neuhauser, C.** Learning style and effectiveness of online and face-to-face instruction. *American Journal of Distance Education* 16(2): 99–113, 2002.

EDUCATIONAL RESOURCES AND THEIR USE IN THE ONLINE ENVIRONMENT

Claudia Florina Pop
Senior Lecturer, University of Oradea

Abstract: In the current online space there are several types of digital resources and useful information, which can be used in online learning such as: platforms for (video) conferences, open educational resources and materials, digital resources, etc. It is very important how teachers in schools manage to organize these educational resources, according to needs and objectives. If adequate resources are used, everything can be made simpler, for example by completing programs that allow even instant evaluation; children can have access to educational resources according to a flexible program and can have less theory and more practice.

Keywords: educational resources, online, education, organization, methods

The dynamics of change taking place in the world is a challenge for both the education system and its actors. All these realities require a rethinking of the educational process and educational resources, but also of the finalities. Education and training systems must provide equal opportunities for learning and contribute equally to learning and contribute to meeting the growing need for continuous updating of knowledge and skills in an international market of strength. Increasing work efficiency, while pursuing greater efficiency and equity.

In the current online space there are several types of digital resources and useful information, which can be used in online learning such as: platforms for (video) conferences, open educational resources and materials, digital resources, etc. It is very important how teachers in schools manage to organize these educational resources, according to needs and objectives. If adequate resources are used, everything can be made simpler, for example by completing programs that allow even instant evaluation; children can access educational resources according to a flexible program and can have less theory and more practice.

Open educational resources, according to Wikipedia, refer to direct access to educational resources, facilitated by information and communication technologies, for consultation, use and adaptation by the user community, for non-commercial purposes. These include: teaching-learning materials: open projects (open course and open content), free courses, directors of learning objects (educational objects), educational journals; open source software - for developing, using, reusing, searching, organizing and accessing resources; virtual learning environments (LMS Learning Management Systems), learning communities; intellectual design licenses that promote open publication of materials, design principles and good practices, content localization. (1)

In addition to the materials themselves, RED can also include specific and specialized tools (e.g. software needed to develop, use and deliver educational materials, search and organize content), as well as virtual learning and training communities. Free access to these resources offers benefits for all: students, authors, educational institutions. For students it offers increased quality and flexibility of educational resources; applying knowledge in a broader context; freedom of access (e.g., at work, at home, and increased learning opportunities; support for student-centered, individualized, non-formal approaches; skills

development, through the development of generic REDs that can be reused and re-contextualized in different areas the possibility to test course materials before teaching and to compare with other similar courses, opportunities to get involved in RED initiatives, by contributing to the development of RED, testing or evaluation, by marketing activities, acting together with other colleagues or individually, as a RED ambassador.

At the same time, for the author / first source underlying RED, following free access, he obtains feedback from users; professional recognition and reputation building; benefits (of efficiency and culture) ensured by the collaborative approach in the teaching-learning process; opportunities to work in all sectors, institutions and disciplines addressed; improving digital skills; access to a larger number of students, etc.

Educational institutions receive enhanced recognition and reputation; greater availability of academic content and focus on learning experiences (including expanding the area of participation). There is also an increased capacity to support distance learners; an efficiency in the production of contents, new partnerships / links with institutions and organizations inside, but also outside education. There is an increase in the exchange of ideas and practices within the institution, increasing the role of professional support activities (mentoring, counseling, etc.). This develops a mechanism against the decline of specific topics or themes (which may not be sustainable at the institutional level, but can be supported in several institutions from shared resources), thus supporting the sustainability of old materials.

If we talk about free online educational resources, we can define them as a space on which are centralized several types of digital resources and useful information that can be used in online learning; online books, online communication, learning tools; educational platforms etc.

Wand Education is a platform that supports primary and secondary school teachers, providing access to online content and learning materials. This improves learning, involves students in an interactive way and makes learning more effective. The platform is constantly developed and adapted to the needs of teachers. (its structure: Part I account creation, Part II building lesson, Part III final, contains games, tests, catalog, students)

Khan Academy is one of the largest academies of interactive courses in the online environment. The portal is organized on areas of interest such as mathematics, social sciences, economics, programming, etc. The theoretical composition is offered in video format, and for exercises and applications, Khan Academy offers an integrated set of applications. It can be easily used by both students and teachers who want to use it as a course supplement. The fields of study that we can find in the free courses include: mathematics, science, engineering, computer science, arts, social sciences and many more. (3)

Digitaliada is a platform that represents a space that encourages the creation and sharing of free educational content, which can be used by any teacher.

Kinderpedia is an all-in-one educational management platform and includes 24 modules that can be activated and used as needed. It has a very friendly interface built in close contact with educators and teachers and is used by over 650 schools and kindergartens in Europe. It has a complex structure:

- Setting up a teacher or manager account;
- Defining groups or classes and adding students;
- Organizing and planning activities on schedule;
- Activation of the video-conference module and interconnection with the class schedule;
- Configuring the catalog with grades or grades;

- Distribution of educational resources and documents (word, pdf, xls, ppt, jpg, png, etc);
- Use of fast messaging or live chat mode;
- Use the mobile application available for both Ios (iPhone) and Android phones.

Moodle is a virtual learning space, a learning management system, which can be downloaded for free, with many useful tools integrated in the development and management of an online course. Being a modular system, Moodle offers the possibility to customize each course according to needs:

- Organizing the course in a format focused on the themes / modules of the lesson or a format focused on weeks;
- Adding resources in different formats: label, text documents, pdf, images, audio, video, folders, pages, links to web pages;
- Adding different activities with the role of stimulating students' interaction with the studied material, to transform learning from a passive reception of information, into active learning, communication by e-mail, messages and chat;
- Management of student groups;
- Using the online grading and evaluation catalog
- Analyzing the activity reports of the students.

Google Forms is used for time-tested online tests. It is a platform used to test students' knowledge by giving a time limit. As a structure it contains:

- Ways to create a questionnaire (online test);
- What are the types of questions you can use;
- How you can set the time limit for students;
- How to generate links over time;
- How you send students' links.

Wordawall can be used to create both interactive and printable activities. Most templates are available in both an interactive and a printable version. Interactive activities can be played on any device, such as a computer, tablet, phone, or interactive tablet. Printables can be printed directly or downloaded as a PDF file. They can be used as interactive activities or as stand-alone activities.

Online books are made available to beneficiaries of various publishers.

Google classroom allows you to upload materials, post ads, and grade student-uploaded materials. Requires google accounts (for teachers and students) and Google license activation.

Webex is a solution for conferences, videos, online meetings, screen sharing and webinars, the free version allows up to 100 participants.

Zoom is an application that allows you to organize online meetings, conferences. It is the most used application at the moment in Romania.

There are also digital resources for interesting and interactive lessons to provide students with an interesting and interactive classroom experience, complementary to Google applications for education, teachers can use for digital classes, homework and projects numerous digital resources. In addition, they can be active in communities dedicated to educators, enroll in educational programs and participate in competitions.

Chromebook apps. Video content

YouTube is one of the most popular sites in the world, it is a very good resource for educational video content that can be used successfully in the classroom offering both a library of videos (over 10 million educational videos) and the ability to create and edit your own videos. With YouTube, you can make a playlist of favorite videos, integrate videos into

your class site or blog, create and edit annotations, add captions and songs to a video, and more.

Virtual stories. Haiku Deck, Storybird, PowToon, Pixton applications

Telling a story in the digital environment is a method that attracts students to the learning process. By using a range of online tools, students can experiment by using a set of important skills and multiple methods. They can use text, audio and video content but also images to communicate ideas and to strengthen their writing skills.

Chromebook notes. Google Keep apps The Google Keep app has an intuitive and user-friendly interface and is a useful tool for creating digital notes. Can be used to insert text and images, allows notes to be shared with others. In addition, you can create to-do lists, reminders, save useful sites, voice recording, copy notes to Google Docs, archive, delete, and more.

Infographics and educational posters. Applications: PiktoChart, Canva, ThingLink

With the ***PiktoChart*** web application, teachers and students can create visual impact materials without the need for design knowledge, choose from existing templates, customize text, graphics, diagrams for infographics, add interactive elements and much more.

The ***Canva*** application is also a very useful tool for creating materials (eg posters, invitations), while the ThingLink web application allows you to create interactive online images. Among the most used educational platforms we mention: ***Google Cultural Institute*** explores art and culture collections from over 1000 museums around the world, including Romania; ***YouTube Edu*** discovers, watches and distributes educational videos useful for teaching; ***Khan Academy***, presented above, is one of the most popular digital learning platforms in the world; World Education Games is the largest educational games competition in the world; GO-LAB is a set of online science laboratories: physics, astronomy, chemistry, biology, geography and mathematics; Space Awareness explores space with educational resources: articles, games and interviews in 11 languages. (3)

ICT resources and programs

CS First contains lesson plans and video delivery mechanisms to create exciting computer science experiences for students. We mention some of the programming environments for children who want to learn the basics of programming: Exploring Computational Thinking, Project Blocks, Blockly Games, Blockly-based tools.

Google Educator Groups (GEG) are online communities of teachers, trainers, and innovators in education who learn and inspire each other to meet the needs of technology students. With Google Educator Groups you can connect with other educators and learn more about using technology in the classroom. GEG communities host events that have a different format, themes, approaches and duration. GEG community events can be formal, some can focus on networks, others can take place face to face, but GEG events can also be organized, entirely online with the help of Google Plus. (4)

Open educational resources commonly involve free, technical and legal access to content, including source code, of teachers, pupils, students, researchers able to work with this content and environment, which fully stimulates the activities given, from value infrastructure.

The principles underlying their existence and functionality include: free content; skills for teachers and students - digital and cultural; transparency and integrity in education. According to experts, the open education system seeks to remove barriers to access to education, with an emphasis on both quality and equity; uses mostly open educational resources; is connected to technology and, through technology, to the modern world and focuses on digital skills; is constantly improving through analysis and evaluation; uses resources efficiently and transparently.

The benefits of open education, recognized worldwide, are: equity - easier access to resources regardless of the material situation; quality, ensured including through peer-evaluation and mentoring; learning community, consisting of students, parents, open educational resources: opportunities for access, quality and relevance in teacher education; competitiveness through innovation and efficiency, through transparency and integrity. RED contents can be found / developed by creating the Virtual School Library, the national portal of open educational resources, in digital and open textbooks; through open / free / CC licenses for education. (8)

In both university and pre-university education, the role of the Internet and (in particular, of the Web) in teaching, learning and assessment is recognized. In many cases, the Web has become an indispensable working tool for all educational actors, both in the classroom and outside it. Modern technologies offer a wide range of applications, representing the foundation for a new system for providing education and building knowledge.

With the development of information and communication technology, of the Internet in this case, the classic way of learning undergoes rapid and profound transformations. More and more voices are expressing the fact that we are heading for a revolution in education; the current role of the teacher, that of intermediary of knowledge, loses much of its significance.The learner is person-oriented, allowing learners to choose the content and tools appropriate to their own interests, needs and skill levels.

The website is a new, very powerful tool that facilitates the learning process. The web provides students and teachers with access to current scientific information included in databases, museums, online libraries, etc. Students experience live scientific explorations and interact with researchers in the field, who can provide explanations and guide them in their own research. Teachers and students can communicate ideas and exchange resources via email, chat and video conferencing. Teachers can organize virtual trips to research centers, science or art museums, places that, in the absence of the Internet, students could not know. The web is also a place where students can publish their work online for other students or teachers to read and answer. (Vlad, M., 2011)

With the help of online resources you can learn from home without having to travel to an educational institution and without depending on a particular program. With the help of an Internet connection you can search for several courses in a certain field, thus having access to several opinions (unlike the classic way of teaching in which I had presented only the opinion of the course teacher). Computer-based education is called CBT (Computer Based Training).

Some of the most used applications in this field are: Word processing and spreadsheet programs; Presentation or drawing programs; Computer training applications; Database; Schedule organization; Email applications, Web browsing, etc.

Web resources contribute decisively to changing the type of teaching, from a static model, in which the student is a simple "receiver" for what the teacher teaches, to a dynamic one, in which the teaching-learning process is guided by the student and he he is drawn to seek new sources of knowledge on his own.

Studies conducted over the last ten years in different countries and OECD analyzes at the global level have shown that the use of information and communication technologies in education contributes to a great extent to improving student outcomes. However, many teachers, whether they prefer classical teaching methods or a general reluctance to new technologies, reject the dynamism of classes and the stimulation of the student with the help of the computer, the Internet and all other associated tools.

All this can become a reality in every country, by stimulating the creators of open educational resources based on mechanisms associated with the use of community funds, by the permanent training of teachers for ICT and the use and production of RED, but also by

the intensive development of digital skills. RED promotes the open educational environment by continuing investments in ICT infrastructure in schools, with the objective of the Internet in each class; by improving the knowledge of the field of education and permanent information of the public, including through open data; by creating an open school, characterized by transparency and integrity, with an emphasis on community participation in school decision-making.

For open educational resources to be promoted and created intensively and extensively, among the priority expectations towards governments, affirmed worldwide, we find: strategic documents for support and promotion, realistic action plans, including concrete, measurable goals and objectives. , pilot projects for the implementation of these principles, but also financial resources, of course.

Institutional policies for open access, including their own repositories, are expected from research communities, represented by public institutions, and from researchers - voluntary publication, participation in public debates.

How do we produce / create open educational resources?

We select the best teaching materials developed by us, which, applied, allowed us to experience a sense of satisfaction following the teaching dialogue with the beneficiaries (students, parents, grandparents, teachers), finding that they are successful, and to which we returned after implementation, improving them, completing them.

We develop materials based on our own experience, proposing our pedagogical innovations, original ideas, which we consider useful, to colleagues, to get acquainted with them and apply them. We are constantly cultivating the discipline of writing. Intellectual work, capitalized through written products and stimulated by the feeling of personal and professional fulfillment, contributes to the development of personality.

Cultivating the habit of writing disciplines us and helps us to become visionaries, to realize our dreams faster. "Crazy" ideas can materialize and can move / reform the educational system and process. Imposing a regime of systematic academic work on reading, writing and research keeps us in intellectual shape, helps us to become opinion leaders and to influence, catalyze the much desired change. The dialogue with oneself through the computer refines our thinking and deepens our reflections on daily professional activities, being a stimulus for improvement, search and continuous discovery.

When you write, you really see what is important and what is not. And when you know what's important, you have real power to change, and RED gives us that opportunity. In the educational environment, when our ideas have been gleaned from many sources, when we have been inspired, consciously / directly or unconsciously / indirectly, it is good to get rid of the pride of ownership over what we have written, understanding that we are not the truth is ultimately that we have a higher degree of subjectivity in what we say, and our colleagues can help us make the original source better. (5)

In order to cross borders virtually, we also try to write in languages of international circulation, including English. We collaborate with English teachers, other language connoisseurs and translate some materials. We get involved in national and, especially, international online networks / platforms, such as the Creative Commons Open Education Platform and we continuously improve our digital skills, learning to make the most of the unlimited potential of the Internet, with unimaginable effects on the quality and relevance of education.

We become aware of open educational resources and try to use them in the educational process, analyzing their advantages and disadvantages. (7)

What are the advantages of online educational resources?

- ✓ Multiple possibilities for professional development, by training and improving writing skills, as well as by capitalizing on professional experience, academic and teaching potential.
- ✓ Relationship with sources developed by colleagues concerned with the same issues in similar or related fields in various cultural and linguistic areas.
- ✓ Experiencing the feeling of doing well, by offering colleagues the possibility to take over, with the necessary references, fragments or integral source, increasing the value of the material by applying it.
- ✓ Benefiting from direct and indirect feedback from colleagues, declared / recognized or not, for the contribution to the work of education - a common good throughout the world.
- ✓ Obtaining the quality of subject of education open in the era of information and knowledge, enjoying all its advantages, recognized internationally.
- ✓ Contamination by the rapidity of information circulation, by the visual quality of the material, by the constant exchange of new knowledge and experiences, by the miraculous potential of information technologies.
- ✓ "Taking advantage" of the pleasure of writing, of creation, fruiting your experience by permanently multiplying it, both in the country and abroad.
- ✓ Formation of dynamic and flexible learning communities, which address the issue of open resources developed by you, thus manifesting yourself as a leader, opinion leader and promoter of advanced ideas or positive practices.

The most important conclusion is the access to quality education for a larger number of people is very important. It is the most visible advantage, which aims at free access. One of the basic principles of education is equity: we want everyone, regardless of social class, to have access to quality education. Another conclusion is to increase the quality of education through peer evaluation. It is a mechanism through which, in the long run, remarkable results are obtained in areas such as: developing and improving the curriculum, teaching materials; conducting continuing education courses; elaboration of advanced teaching-learning techniques; finding effective ways to evaluate, etc.

BIBLIOGRAPHY

Bezede, Rima; Goraș-Postică, Viorica, Gorincioiu, Valeriu; Voicu, Ovidiu. (2017), Resurse educaționale: oportunități pentru acces, calitate și relevanță în educație.

Education For All 2000-2015: achievements and challenges, disponibil la: https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges#sthash.NKkqRFTg.dpbs

Vlad,Mircea(2011) Utilizarea resurselor web pentru educație, https://www.elearning.ro/utilizarea-resurselor-web-pentru-educatie

Webography

(1) https://creativecommons.org/wp-content/uploads/2016/12/StateofOpenPolicyFullReport_FINAL-1-1-1-1.pdf

(2)https://creativecommons.org/2016/12/06/global-open-policy/

(3)https://www.thecommonwealth-educationhub.net/oer/

(4)http://www.acces-deschis.ro/oer

(5)http://www.acces-deschis.ro/depozit/resurse-educa%C8%9Bionale-deschise/28-ghidul-de-bune-practici-red/file

(6)https://www.openeducationeuropa.eu/ro/paper/resurse-educa-ionale-deschise

(7)http://wikieducator.org/OER_Handbook/educator_version_one/Introduction/Defining_OER (8)http://www.slideshare.net/ovoicu/educatie-deschisa-2016

(9)https://www.elearning.ro/utilizarea-resurselor-web-pentru-educatie

INNOVATION IN TEACHING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE - THE COMMUNICATIVE AND ECLECTIC PARADIGMS FROM THEORY TO PRACTICE

Diana Stoica
Lecturer, PhD, University Politehnica of Bucharest

Abstract: The Department of Communication in Modern Languages (DCLM) – Faculty of Engineering in Foreign Languages (FILS) of the POLITEHNICA University of Bucharest has been faced with a major challenge, viz. that of organizing courses of Romanian as a Foreign Language (RFL) for master and doctoral level students coming from a variety of countries and cultures, and who wish to study in Romania, in accordance with the norms of quality and efficiency able to ensure the trainees a high level of Romanian language proficiency. Moreover, it was the department's decision to organize such courses – even for a number of students as large as over 60 learners, distributed in three groups - mainly (if not totally) based on internal teaching staff resources.

Keywords: challenge, quality, efficiency, language, proficiency

INTRODUCTION

Moreover, it was the department's decision to organize such courses – even for a number of students as large as over 60 learners, distributed in three groups - mainly (if not totally) based on internal teaching staff resources.

This is one of the factors which can contribute to ensuring a high level of homogeneity of the intensive courses provided, [1] as the teachers should – and do - have the skills and openness to:

- *collaborate closely in designing the course content and structure,*
- *set up a methodological approach based on modern pedagogical principles, and*
- *communicate quite closely throughout the study modules in order to adjust/amend course elements with a view to improving its quality.*

The permanent concern towards the *optimization* of the RFL course is generated by an effort of DCLM to contribute to an increase of *visibility* and *prestige* of the university – and, not less important – to its ranking among the best ones in Europe. [2]

In response to the Romanian legislation for higher education requirements, the course of RFL is now being under full process of being granted recognition by accreditation (after much debate took place at country level on the manner such a process should be organized). [3]

Hence an increased interest of the teaching team and DCLM management to carry out optimization of the RFL course in an appropriate way, by putting together various methods, [4] among which getting feedback from all the actors in the instructional process is one of utmost significance.

In what follows a tabular SWOT analysis is carried out in order to analyze the context for the RFL course with a view to proposing lines of optimization:

SWOT ANALYSIS SECTIONS	**MAIN POINTS**
STRENGTHS	- The university is open to providing full support, since such a course adds to its prestige internationally - the staff members have the educational background and qualifications to ensure high quality of the course - FILS has proved to be open to provide logistics support at a high level - There is a good past history of similar RFL courses over at least 25 years in the department - The UPB location and prestige attract foreign students willing to study here at master and doctoral levels, as these forms of education are well-reputed among them
WEAKNESSES	- foreign students get their visas at a rather slow pace, which regularly generates different arrival dates and, consequently, supplementary organizational and teaching effort is required to cope with this situation (precise rules have therefore been established in order to regulate this situation, though) - the intensive character of the course, as well as the fact that there are always at least two student groups raises schedule and logistics problems – sometimes rather severe, particularly because they have to be solved after the academic year has started
OPPORTUNITIES	- there is full support from all factors involved in all respects, as everybody is willing to contribute to raising the school prestige by providing good quality courses of RFL - previous experience has generously been shared by now retired colleagues - there is full openness of staff members involved towards investigating needs, act flexibly and within a pedagogically justified framework, in order to optimize the RFL course, including by assuming, as the case goes here, the empirical researcher's role
THREATS	- irregular student arrivals, that cannot be entirely (or sometimes - at all!) controlled, generating constraints of logistics, time, coverage with staff of the schedule in the case of more than one group etc. - unexpected situations, such as, for instance, the unexpected arrival of a massive group of 15 students from one country, who had opted for the UPB RFL course, and who had to be accommodated within the already created course frame in point of staff, schedule and other aspects.

The bottom line of the brief SWOT analysis above prompts us to:

- take advantage of our current teaching potential – and even increase efforts by getting the staff members involved in the RFL course design and organization to do research in order to identify best ways of optimizing it, and share such information with fellow teachers – and this is precisely what we are trying to carry out in this study; [5]
- involve the teachers in the process of getting feedback, with a role of adding precious information and of triangulating the other data, of a more quantitative type; [6]
- monitor the students' progress in learning and their way towards attaining professional success quite closely, and even publicly within our organization – and not only, by *Testimonials*, *RFL Graduate Questionnaires* and/or *Interviews* and so on; [7]
- continue to design feedback obtaining ways and means/instruments and applying them periodically in order to optimize the RFL course permanently, as this is a cyclic amendable dynamic process.

Historically speaking, *RFL for Anul Pregatitor (Preparatory Year – PY)* has got a long tradition with the POLITEHNICA University of Bucharest. The current teaching team consists of four teachers with qualifications in teaching Romanian as a foreign language and a PhD in Philology and/or Education Sciences; they have gained vast experience in teaching RFL. The UPB - PY welcomes foreign students from all over the world, viz. at least 10 different countries and three continents. [8]

Certainly, as pointed out in the literature - and as the case is in our context as well – there is 'a great deal of *variability* [9] between each student's optimized learning zone'; this is determined of course by the following elements of difference:

- *different cultural backgrounds, with potential both linguistic and even cultural barriers,*
- *different areas of skills – both hard and soft,*

and,

- *as our students are master and doctoral levels, age can also be an element of differentiation among them, too.*

The teaching of such a course as the RFL - PY to a variety of students has raised a range of problematic issues, due to the complexity of the situation.

Some of the *factors* specific to the context, and that increase the *challenge* to be faced by the instructors are:

- *numerous groups of students,*
- *variety of educational and cultural backgrounds of the students,*
- *dates of students' arrivals (due to visa obtaining problems in some cases),*
- *difference between expectations and factual reality for some,*
- *difference of mentality ('I am the paying client, so I am the master here!' – as a philosophy of some learners, at least at the beginning of the course),*
- *logistics and organizational matters, related to the transfer of information and course input, on a daily basis, from one teacher to the next,*
- *pace of reflection vs change , which is different for each teacher, as they are well-defined personalities, with already formed teaching principles.*

OBJECTIVES OF THE RFL – PY COURSE AND ITS IMPROVEMENT BY INNOVATIVE MEANS

The main objectives of the course are to help the students to:

- *use the language in both a general and an academic context,*
- *be able to develop all fours skills (reading, speaking, listening, writing), and adopt a positive, intercultural attitude towards the other members of the team.*

The level aimed for the students to reach at the end of course is B2 - CEFR. The expectations of the factors involved in ordering the course, namely: the Ministry of Education of Romania, the UPB, the students themselves and the teachers of technical disciplines who are going to supervise the master and doctoral candidates dissertations and/or theses, are that by the end of the course the students have attained this level and they would have become independent learners who will be able to continue to study within the Romanian context. [10]

Awareness of the limitations and challenges of the given context is a must. Here are some of the issues to be faced:

- *as students never arrive at the same time, we cannot form a single homogenous group, but after the enrolment period has been closed, students are split into two or more groups, based on the time of their arrival and the level attained during the first weeks of tuition;*
- *groups are usually large, and, considering that students come from very different cultural backgrounds, the integration stage may take long at the beginning;*
- *the students' low level of English that sometimes can hamper communication in class;*
- *due to the fact that there are quite few teaching resources for the teaching – evaluation of RFL, teachers always have to adapt materials, design their own course materials and permanently (re)adjust them to the needs of the students;[11]*
- *teaching multicultural classes comes along with numerous challenges. Teachers need to consequently adapt materials, level their language to the students' level and avoid sensitive topics for discussion in class. It is also of utmost importance for the teacher to be familiar with the cultural background of the students as this will ease the integration process.*

BLENDED LEARNING AND ITS ROLE IN OPTIMIZING THE RFL – PY COURSE QUALITY AND EFFICIENCY

Nowadays, students expect technology to be part of their language classes. Therefore, teachers should combine Internet and digital media with more 'traditional' classroom methods (such as translation, dictation, drills – all re-evaluated and given a new role within the economy of the lesson). [12]

They focus on using digital devices in class (YouTube, the best applications for learning foreign languages, online social media group works etc.) in a well-justified pedagogically coherent approach.

It is perhaps useful to add that, indeed, the use of software in the process of identifying the 'root causes of students' mistakes' is beneficial. At the same time, we should emphasize that it is also a good manner of obtaining feedback that can inform teachers on what *remedial work* is necessary on short–term – particularly in the case of intensive courses, as the one discussed in this study.

METHODOLOGICAL APPROACH – MAIN FEATURES

In terms of *pedagogical paradigms*, such an approach should be implemented via adopting solutions as follows:

- *replacing long, rather boring lectures with interactive small group work,*
- *asking students to make full use of their 'creative thinking skills' in discussing problem-solving types of tasks.*

The basic methodological approach of the PY now is definitely a student-centered one, focused on the learner and on the learning process. The lesson combines elements of the *communicative* and the *eclectic* approaches to the teaching of L2. These are adapted from the already well-reputed British methodological school advocating communication as a main focus in the language class. [10]

Teachers use effective *class management* techniques and ensure a relaxed *classroom atmosphere*. Teachers prefer pair work (PW) and group work (GW) as these provide variety of focus and they keep the trainees involved. This type of classroom management also increases the quantity of practice focused activities.

In such an approach, teachers have to continuously monitor the class, as, when the students work in pairs they naturally tend to use their L1. Teachers also have to use the best methods to organize the students' work in pairs (their tendency is to work alone and to always talk to the teacher) and groups, alternating them with individual and front class activities.

The activities should be a mix of all four skills, naturally integrated from an input of *reading/listening* through *speaking* and up to *writing*.

The teacher focuses on the *authenticity* of the texts and tasks provided and they offer the appropriate grammar and lexis support.

Teachers of RFL - PY are confronted with a growing demand for RFL courses tailored to specific needs, since the students will study at various faculties after they finish the Romanian course. Therefore, they should make a selection from the students' specialist area and adapt the materials to the learners' needs, thus improving their motivation and making learning better and faster.

BIBLIOGRAPHY

1. Adam, E. et al. (Consultant: Alderson, Charles). (1999). Innovation in Teaching English for Specific Purposes in Romania – A Study of Impact. Bucureşti: The British Council and Editura Cavallioti.

2. Basturkmen, Helen. Ideas and Options in English for Specific Purposes. Routledge, 2006.

3. Brâncuş, Grigore, Ionescu, Adriana, Saramandu, Manuela. Limba română. Manual pentru studenţii străini. Ediţia a V-a. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, 2003.

4. Cojocaru, Dana. You Can Speak Romanian. Manual de limba română pentru cei care chiar vor s-o înveţe. Bucureşti: Compania, 2003

7. Dorobăţ, Ana şi Fotea, Mircea. Limba română de bază: manual pentru studenţii străini. Iaşi: Institutul European, 1999.

8. English for Specific Purposes - An International Research Journal, online http://www.journals.elsevier.com/english-for-specific-purposes

9. Groza, Liviu, Chelaru Murăruş, Oana, Niculescu, Dana, Stan, Camelia, Uşurelu, Camelia, Vasilescu, Andra. Limba română ca limbă străină. Dosare pedagogice. Editura Universităţii din Bucuresti, 2006.

10. Harmer, J . What is communicative? (ELT Journal 36/3 1982)

11. Hutchinson, T. & A. Waters. English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

12. Watcyn – Jones, P . Pair Work : Activities for Effective Communication (Penguin 1981)

THE DISCOURSE OF PATIENT'S SILENCE IN THE ANALYTICAL RELATION

Gabriel Cosmin Balaci
Lecturer, PhD, „Vasile Goldiş" University of Arad

Abstract: It's not uncommon for us to meet in the office patients who are silent, who claim that they do not know what to say about them, who wait to be asked and then to answer with yes or no. When we are novice psychotherapists, we want to be useful, to get results immediately, for patients to leave satisfied. But it is not only when we are beginners, that we fall into this haste to reach a result. We can always meet patients who are silent and then the impulse to break the silence appears in us and we choose to speak ourselves. These situations are determined by the meeting between the narcissistic needs of the patient and the narcissistic needs of the therapist. We could say that the dialogue of this needs does not involve words, it takes place outside the verbal language, more precisely, between unconscious desires, repressed traumas, the identifications and counter-identifications, of the two protagonists of the therapeutic relationship.

Keywords: analytical relationship, listening, silence, narcissism, unconscious desire.

Când vorbim despre psihoterapie, fie psihanaliză, fie alte forme de psihoterapie, avem în vedere relația ce se construiește între pacient și terapeutul său. Este important să subliniem aici faptul că relația terapeutică nu este o simplă relație interpersonală. Psihanaliza ne oferă instrumentele necesare pentru a înțelege complexiatatea acestei relații asimetrice, care presupune tranasferul și constra-transferul, comunicarea de la inconștient la inconștient, semnificațiile inconștiente ale discursului pacientului. Psihoterapia este o modalitate de tratament a tulburărilor psihice bazată pe cuvânt. Nu presupune medicamente sau intervenții medicale, ci o relație complexă și profundă pe care pacientul o stabilește cu psihoterapeutul său. Este un drum făcut de pacient înspre și în propriul inconștient, dacă ne referim la o psihoterapie profundă cum este psihanaliza, în compania psihoterapeutului său.

În cadrul acestei relații terapeutice pacientul este invitat de către terapeut să pună în cuvinte toate gândurile care îi trec prin minte, fără a le aplica nicio cenzură, fără a stabili o ordine a acestor gânduri în funcție de gradul de importanță pe care li-l acordă pacientul. Rolul terapeutului este de a-l acompania pe pacient în demersul său de sondare a inconștientului folosind drept instrumente ascultarea, interpretarea discursului pacientului și a transferului acestuia, a propriului contra-transfer. Astfel, el extrage din acest discurs semnificații inconștiente, oferind astfel pacientului posibilitatea de a-și cunoaște propriul inconștient, implicit dorințele inconștiente care stau, de cele mai multe ori, la baza conflictelor sale interioare.

Din perspectivă psihanalitică, dicursul pacientului nu se reduce doar la ceea ce spune pacientul. Această perspectivă complexă, cea psihanalitică, ne permite să avem în vedere atât ceea ce spune pacientul, cât și ceea ce nu spune, dar transmite. Astfel, psihanalistul urmărește sensul profund al mesajelor verbale sau nonverbale ale pacientului, dar și tăcerea acestuia.

Discursul pacientului nu este un șir interminabil de cuvinte sau propoziții (asociații libere) fără semnificație. Acest discurs, treptat, devine tot mai complex, pe măsură ce pacientul devine tot mai capabil de elaborare a propriei experiențe de viață. Uneori însă, acest discurs este întrerupt. Pacientul tace, își suspendă șirul asociațiilor libere. Cauza acestei tăceri poate fi un blocaj, un refuz, un sentiment de vid, expresia unei deficiențe narcisici, a unei

rușini sau poate reprezenta un spațiu intern al pacientului, în care acesta îți derulează anumite reprezentări legate de propria persoană sau de persoana analistului, un răspuns narcisic al eului său.

Tăcerea în psihanaliză

Tăcerea a fost considerată, la începutul psihanalizei, o formă de rezitență, fiind legată de refulare. Freud i-a atribuit tăcerii acest sens, însă nu a aprofundat semnificațiile multiple ale tăcerii. În acest articol mi-am propus să vorbesc despre tăcere în relația analitică, în procesul analitic. Atunci când vorbim despre procesul analitic avem în vedere și pacientul, dar și psihanalistul. Tăcerea fiecăruia dintre protagoniștii procesului analitic are o semnificație pentru cel care tace, dar și o semnificație pentru celălalt.

Din perspectivă istorică, putem spune că locul de naștere al psihanalizei este tăcerea. Una dintre primele paciente ale fondatorului psihanalizei, Sigmund Freud este Emmy von N. Într-una dintre ședințele sale cu Freud, aceasta i-a cerut să nu scoată nicio vorbă, să păstreze tăcerea pentru ca ea să poată verbaliza propriile gânduri. Această cerere l-a făcut pe Freud să înțeleagă importanța tăcerii psihanalistului pentru elaborarea de către pacient a discursului său. Astfel, tăcerea analistului reprezintă locul în care pacientul se simte conținut, securizat, ascultat. Tăcerea analistului devine o exstensie a spațiul psihic al pacientului, dar și o invitație la construcția acestui spațiul când el nu există. Păstrând tăcerea, dar menținându-și atenția liber flotantă, paihanalistul creează un spațiu esențial pentru cura analitică, deci pentru procesul de cunoaștere a realității psihice a pacientului, un spațiu în care pacientul poate să se exprime autentic și cât mai liber. Acesta este spațiul în care se instalează transferul. Este un spațiu în care pacientul retrăiește în ritmul și maniera proprii, experiențe semnificative din viața sa, care au contribuit la modelarea personalității sale și chiar la apariția problemelor pentru care solicită ajutor psihoterapeutic.

Capacitatea de ascultare a analistului, maniera sa de a interpreta cele spuse de pacient, determină natura transferului ce se instalează în cură și fără de care orice relație psihoterapeutică ar fi imposibilă. Profunzimea cu care un analist poate asculta este, la rândul ei, dată de analiza propriului contra-transfer. Practic, putem spune că această modalitate unică de a asculta un pacient, de care dispune un psihanalist trecut printr-o analiză personală, este strâns legată de capacitatea sa de a tăcea. Tăcerea analistului reprezintă o oglindă, un ecou al tăcerii pacientului. Pentru a fi un bun psihoterapeut este necesară capacitatea de a folosi tăcerea ca pe un instrument, alături de interpretarea transferului și a contra-transferului. Acompanierea tăcerii pacientului cu tăcerea analistului reprezintă factorul declanșator al travaliului introspectiv, analitic al pacientului, prin care acesta încearcă să-și descopere dorințele refulate sau evenimentele traumatice care au determinat perturbarea funcționării sale.

Tăcerea analistului nu este o tăcere care ține la distanță pacientul, nicio tăcere care exprimă superioritatea sa față de pacient, chiar dacă relația este una asimetrică. Prin tăcerea sa, analistul oferă pacientului un spațiu de integrare, de îndoială și de remaniere. Tăcerea celor doi protagoniști devine astfel un loc de analiză al transferului și contra-transferului, un loc de întâlnire a inconștientelor celor doi și de descoperire a nevoilor narcisice ale fiecăruia. Reacția la tăcerea celuilalt denotă gradul de integrare narcisică a Eului fiecăruia și capacitatea de a raspunde adecvat cerințelor pulsionale ale Se-ului.

Semnificația tăcerii pacientului

Nu de puține ori întâlnim în cabinet pacienți care tac, care susțin că nu știu ce să spună despre ei, care așteaptă să fie întrebați și ei să răspundă cu da sau nu. Nu orice tăcere este legată de refulare. Această tăcere trabuie abordată în mod particular în fiecare relație terapeutică. Atunci când suntem psihoterapeuți începători ne dorim să fim utili, să obținem imediat rezultate, pacienții să plece mulțumiți. Dar nu doar când suntem începători cădem în această grabă de a ajunge la un rezultat. Putem întâlni oricând pacienți care tac și atunci apare

în noi impulsul de a rupe tăcerea și alegem să vorbim noi. Aceste situații sunt determinate de întâlnirea nevoilor narcisice ale pacientului cu nevoile narcisice ale terapeutului. Am putea spune că dialogul acestor nevoi nu implică cuvinte, se desfășoară în afara limbajului verbal, mai exact între dorințele inconștiente, traumele refulate, identificările și contraidentificările celor doi protagoniști ai relației terapeutice.

Andre Green sublinia în 1979, importanța înțelegerii momentelor de tăcere, atât cele legate de pacient, cât și legate de analist. Analistul ar trebui să identifice cine este el în transferul pacientului, în momentul tăcerii, ce nevoie narcisică a pacientului îl reduce pe acesta la tăcere, în ce fază a analizei apare această tăcere. Astfel, putem înțelege importanța analizei contra-transferului analistului, analiză ce ar scoate la iveală faliile narcisice ale analistului, deficiențele sale de ascultare. Analiza personală este unul din principalele instrumente care îl ajută pe analist să-și depășească „petele oarbe" din maniera sa de a asculta. Ascultarea analistului este mai mult decât simpla auzire a discursului pacientului. Este o invitație adresată pacientului de a-și elabora propriul discurs, o încurajare a acestuia de a-și exprima gândurile și trăirile fără a se simți judecat. Analistul este capabil să asculte inclusiv modul în care pacientul aude interpretările primite. Hydee Faimberg[1] a propus conceptul de „ascultarea ascultării", subliniind capacitatea analistului de a intui, atunci când pacientul tace, și de a asculta atunci când pacientul răspunde la interpretările primite, cum aude și integrează pacientul interpretările sale (ale analistului).

Tăcerea pacientului poate avea semnificații diferite, de la expresia unei nevoi narcisice, a unei frici sau dorințe inconștiente, a unei traume care a blocat capacitatea de simbolizare.

Tăcerea analistului

Tăcerea analistului este, sau ar trebui sa fie, un instrument de lucru, o modalitatea prin care favorizează transferul pacientului. Se spune frecvent, în special de către cei care nu au avut experiența formatoare a unei analize personale, că psihanalistul nu face altceva decât să tacă. În realitate nu întâlnim niciun psihanalist care să tacă întreaga ședință, dar acest lucru nu înseamnă că trebuie să vorbească neîntrerupt în timpul ședinței. El va alterna momentele de tăcere cu interpretări fără a abandona neutralitatea binevoitoare, la fel cum pacientul, în travaliul său va alterna vorbitul cu momente de tacere. Ascultarea analistului vizează nespusul pacientului, conținuturile pe care pacientul nu este capabil să le simbolizeze, pentru a le reda acestuia sub o formă adecvată capacității sale de metabolizare psihică. Analistul trebuie să își asume rolul de „obiect de simbolizat" și obiect care favorizează simbolizarea", așa cum spune R. Roussillon.

Riscul unei astfel de poziții în cadrul relației terapeutice este ca analistul să cedeze impulsurilor sale narcisice care l-ar putea expune la ceea ce Salman Akhtar[2] numește "lăcomie intepretativă". Această lăcomie este determinată de nevoile narcisice ale analistului care nu au fost suficient elaborate în timpul analizei personale și al autoanalizei. De asemenea, cadrul analitic care ar putea ajuta la gestionarea acestei lăcomii, poate deveni oglinda acesteia prin opulența cu care este amenajat de către analist. Originile acestei lăcomii sunt localizate de Freud atât în stadiul oral, cât și în cel anal. Astfel putem identifica două laturi ale lăcomiei: asimilarea (încorporarea) cu origini în oralitate și deținerea, acumularea, cu origini în analitate. Atunci când analistul nu-și poate stăpâni aceste impulsuri, tăcerea pacientului pare un teren irezistibil în care analistul ar putea etala abilitățile sale interpretative pentru a obține aprecierea pacientului ca o confirmare narcisică a priceperii lui și a implicării în procesul analitic. Acest lucru îl poate face să vorbească mult mai mult decât este necesar, iar pacientul se poate simți agresat, copleșit, lezat narcisic.

[1] H. Faimberg(1993), „Malentendu et verite psychique" în Revue francaise de psychanalyse, Paris, ed. PUF, 2010, p.237-244

[2] S. Akhtar, *Sursele suferinței,* ed. Trei, București, 2017, tr. V. Vlădeanu

Sacha Nacht[3], insista asupra importanței fricii inconștiente a pacientului, care se manifestă în cura psihanalitică, precum și a rolului la fel de important al atitudinii analistului care se exprimă prin prezența sa fizică în timpul ședinței.

Știm că frica este un puternic factor inhibitor al capacității de simbolizare, de verbalizare a trăirilor interioare. În general această frică apare și blochează capacitatea gândire și de exprimare a pacientului, în special atunci când travaliul analitic ajunge să vizeze deficiențe narcisice semnificative sau răni narcisice nevindecate. Comportamentele regresive ale pacientului, rușinea de a se exprima, ce apar pe parcursul curei analitice reflectă astfel de probleme narcisice. Disconfortul pe care îl trăiește pacientul în astfel de momente poate genera reacții agresive de intensități diferite, de la refuzul de a vorbi, până la întreruperea ședinței și plecarea din cabinet.

Ascultarea analistului se realizează în tăcere, o tăcere populată de cuvinte încă nespuse, nelegate de niciun complex de reprezentări inconștiente, care așteaptă să fie înscrise în lanțul asocierilor libere ale pacientului. Tăcerea analistului pentru a fi benefică trebuie să poată lăsa loc elaborărilor pacientului, dar și tăcerii aestuia. Interpretarea pe care o oferă analistul pacientului, în urma ascultării acestuia cu o atenție liber-flotantă, are capacitatea de a transforma discursul fragmentat al pacientului într-un discurs coerent și cu un nou sens pentru acesta. Modul în care pacientul primește interpretarea oferită de analist depinde de momentul și etapa în care se află în parcursul său analitic.

Tot S. Nacht pune în evidență faptul că una din motivațiile inconștiente cu care vine un pacient în terapie este căutare uniunii fuzionale pe care a avut-o cu mama sa în perioada imediat următoare nașterii. Această perioadă este căutată permanent, mai ales în cura analitică și tinde să orienteze și transferul pacientului în cadrul curei spre retrăirea fuziunii inițiale. Această căutare este acompaniată de o frică înconștientă a pacientului, care este reprezentată simptomatic prin momente de tăcere. Ceea ce trăiește copilul în această perioadă este iluzia omnipotenței. Toate nevoile sale sunt satisfăcute, iar pentru că nu este capabil să facă diferență Eu- Obiect, sugarul trăiește sentimentul că aceste nevoi vitale sunt satisfăcute prin el însuși. Sentimentul său de omnipotența care este în realitate o iluzie, rămâne ca reper inconștient al unei stări ideale spre care tindem toată viața.

Această nevoie rămâne profund inconștientă, însă este puternic reflectată în comportamentul concret și în modul în care omul încearcă să-și organizeze viața. Pentru a putea spune analizei această tendință regresivă, psihanalistul trebuie să creeze o atmosferă care să redea pacientului încrederea și sentimentul de a fi în siguranță pentru a avea acces la capacitatea sa de simbolizare. Un rol semnificativ în crearea acestui context îl are prezența analistului în cadrul procesului, atitudinea sa față de pacient și față de travaliul analitic pe care îl parcurge împreună cu acesta.

Contextul analitic în care această tendință spre o fuziune totală se poate face auzită este dat de capacitatea analistului de a simți când trebuie să tacă. Tăcerea analistului care conține și securizează pacientul, chiar și când acesta tace fiind cufundat în propriul travaliu introspectiv, este instrumentul principal al analistului care îi poate servi la acompanierea pacientului spre nivelurile profunde ale inconștientului său.

Suportarea tăcerii analistului de către pacient depinde de nivelul deficitului narcisic al acestuia, de intensitatea cu care nevoile sale narcisice se exprimă. Angoasa pe care o poate trăi un pacient în astfel de momente poate fi traumatică sau poate reactualiza traume mai vechi ale pacientului. Atunci când pacientul a primit suficientă confirmare și gratificare narcisică, va trăi tăcerea analistului ca pe o frustrare care îl va pune în contact cu propria agresivitate refulată, însă nu va avea efect traumatic, ci dimpotrivă, îl va ajuta la reconstrucția proprie.

[3] S. Nacht, *Présence de l'analyste* ; vol I, ed : PUF, Paris, 1963

A. Green (1979) consideră tăcerea analistului ca fiind independentă de cantitatea de cuvinte pronunțate și vizează discursul latent al pacientului. Adică nu există o proporție recomandată între vorbitul și tăcutul analistului. Pacientul nu este conștient de dimensiunea latentă a discursului său. Prin interpretare, analistul îi face cunscute acele conținuri psihice care îi erau inaccesibile. Dar pentru a reși acest lucru, analistul trebuie sa știe care este momentul optim pentru o interpretare. Atunci când aceste interpretări sunt oferite pre repede, pacientul, așa cum spune Winnicott, este expus unei îndoctrinări care duce la supunerea sa în raport cu analisul. Dacă interpretare vine prea târziu, procesul analitic riscă să se dilueze, iar rezistențele pacientului să devină de neînlăturat.

Atunci când interpretarea este una eficientă și la momentul optim, pacientul devine tăcut și introspectiv. Astfel de momente sunt cruciale pentru cură deoarece analistul fiind extrem de satisfăcut narcisic de efectul interpretării sale, este predispus la lăcomia interpretativă despre care vorbește S. Akhtar. Analistul trebuie să conțină tăcerea pacientului și să-i ofere un spațiu de elaborare.

În această tăcere împărtășită instanțele psihice ale pacientului sunt capabile să stabilească noi legături între ele și care servesc la depășirea obstacolelor în calea evoluării eului său spre o deplină maturitate și cunoaștere de sine. Tăcerea analistului semnifică pentru pacient dovadă de putere deoarece știe de ce tace și când trebuie să tacă. Această abilitate îl transformă, în ochii pacientului, în deținătorul unei puteri pe care pacientul nu o are. „Deținerea" unei puteri de către analist, pe care pacientul nu o are, îl confruntă pe acesta din urmă cu angosa sa de castrare, precum și cu agresivitatea generată din frustrare. La fel ca interpretarea, și tăcerea are momentele ei optime. Confruntarea pacientului cu tăcerea analistului prea devreme poate duce la abandonarea terapiei de către pacient. El se poate simți ignorat, respins, nesemnificativ pentru analist, ceea ce îi va reactiva deficitul narcisic. Dacă tăcerea analistului survine prea târziu, din cauza excesului de interpretare al analistului sau dintr-o nevoie de confirmare narcisică a acestuia, pacientul poate eșua în travaliul său introspectiv și să intre într-un proces de intelectualizare și raționalizare. Altfel spus, în loc să trăiască relația analitică va încerca să o înțeleagă și să asimileze cât mai multe cunoștințe legate de procesul terapeutic. Toate aceste achiziții se vor transforma ulterior în rezistențe, iar travaliul analitic va fi blocat.

Dacă am sintetiza cele spuse mai sus despre tăcere, având în vedere tăcerea pacientului, am putea spune că ea este la fel de importantă precum tăcerea analistului, cu condiția ca analistul să ofere o interpretare legată de această tăcere și să nu o folosească drept șansă pentru obținerea unor gratificări narcisice din partea pacientului.

BIBLIOGRAPHY

Barande R. Du temps d'un silence, în Revue Française de psychanalyse, ed. PUF, Paris 1961, 25,1,177-220.

Barande R. Essai métapsychologique sur le silence, în Revue Française de psychanalyse, ed. PUF, Paris, 27, 1, 1963, 53-114

Bouchard C. Processus analytique et insaisissable perlaboration, în Revue Française de psychanalyse, ed. PUF, Paris, 2000, 4, 1077-1092.

Brusset B. Psychanalyse et psychothérapie, Site-ul Societății Psihanalitice din Paris.

Braunschweig D., « Psychanalyse et réalité », in Revue Française de psychanalyse, n° 5-6,

1971

Cahn R. (1991) Du sujet, în Revue Française de psychanalyse, ed. PUF, Paris, 40, 6, pp. 1371-1490.

Denis P. A propos du silence de l'analyste, în Rives et dérives du contre-transfert, Paris, ed. PUF, 2010.

De M'Uzan M. La bouche de l'inconscient, Paris, ed. Gallimard, 1994.

Donnet J.L. Le silence de la perlaboration, Rev Franç. Psychanal., LXIV, 2000, 4, 1115-1120, et La situation analysante, Paris, PUF, 2005,111-116.

Freud S.

(1914) Remémoration, répétition, perlaboration, OCF XII, 2005

(1923) Le Moi et le Ca, OCF XVI, 1991.

(1926) Inhibition, symptôme et angoisse OCF XVII, 1992.

(1937) Constructions dans l'analyse, 0CF XX, 2010.

Green A. (1979) Le silence du psychanalyste, In La folie privée, Paris, Gallimard, 1990, 317-346.

Nacht S. Présence de l'analyste, Paris, PUF, 1963, în Revue Française de Psychanalyse,1967, 31, 2, pp. 293- 298.

Nacht S. Le silence, facteur d'intégration, Rev Franç. Psychanal, 1967, 24, 2-3, 271-280.

Nasio J.D. (Dir.) Le silence en psychanalyse, ed. Payot, Paris, 1987

Reik T. (1926), Au début est le silence, în Le silence en psychanalyse, J.D. Nasio (dir.)Paris, Payot, 1987.

Searles H. (1986) Mon expérience des états limites, Paris, ed. Gallimard, 1994.

Tisseron S. Fragments d'une psychanalyse empathique, Paris, ed. Albin Michel, 2013.

Winnicott D.W. Deux notes sur l'usage du silence, (1963) în La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques, Paris, ed. Gallimard, 1990, 60-67.

HOW COOOOOL – AN ATTEMPT TO INCORPORATE ASPECTS OF VERBAL SPEECH IN DIGITAL COMMUNICATION

Giulia Suciu
Lecturer, PhD, University of Oradea

Abstract: Communication is at the core of our existence; it defines us as human beings. As humans, we possess communication abilities that other animals do not. After touching upon the main types of communication among humans, the present paper attempts to explore written communication – namely text messaging – and the way in which such short stretches of text try to convey aspects of verbal speech by using stretchability, a powerful linguistic tool that allows us to convey extra meaning and extra nuance.

Keywords: stretchability, text messaging, intonation, vowels, emotional nuance, prosodic indicators

Communication – a complex subject

Communication is simply fascinating. Communication is at the core of our existence; it defines us as human beings. What would we be without communication but a bunch of slightly evolved monkeys. We use communication every single day, be it to build relationships, share information, ask questions, express needs or feelings etc. The Oxford Learner's Dictionary[1] defines communication as '*the activity or process of expressing ideas and feelings or of giving people information.*' Though this is a very simplistic way to approach it, communication is by no means a simple subject, it is far more complex than two people talking and expressing ideas.

Basically, every communication presupposes at least one sender, a message and a receiver. The sender encodes the message, usually through acoustic signals, through phonetic combinations of vowel and consonant sounds.

Then the message is transmitted, in speech or writing for example and then it is the receiver's turn to decode the message. But there are so many other factors that influence the encoding of the message, besides language – facial movements, gestures, body position, tone, pitch of voice, intonation etc.

There are several ways in which we communicate with one another. *Verbal communication* implies the use of language/speech to transfer information. It is one of the most often used types of communication, due to its efficiency and depending on the situation, it may be supported by non-verbal communication. *Non-verbal communication* is the use of body language, gestures and facial expressions in order to convey information. Non-verbal communication – be it intentional or unintentional – is a powerful tool in understanding someone's thoughts, feelings etc. *Written communication* relies on the use of printing symbols like letters and numbers to convey information. This type of communication proves to be helpful because it provides a record of the shared information. E-mails, chats, messages, posts on social media are popular forms of written communication nowadays. *Visual communication* refers to the use of graphs, sketches, drawings, charts, photographs for the purpose of conveying information.

[1] https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/communication?q=communication

When we talk to someone, we communicate with much more than words. In the book *Silent Messages*[2]- a milestone book in the field of non-verbal communication – professor Albert Mehrabian, from the University of California, Los Angeles, considered a pioneer researcher of body-language, claims that only 7% of what we communicate is verbal, 38% vocal (tone, pitch of voice etc.) and 55% nonverbal. The book has shaken people's conviction that speech is our main form of communication. If we stop a minute or two to think about it, it should come as no surprise. Speech has been part of our communication repertoire only in recent years. Before speech, body language and sounds were the main forms of communication.

Mehrabian's theory, known as the 7% rule, was attacked by many researchers, who claimed that the mere suggestion that what we say is the least important part of a speech is an insult to our intelligence. The proof they bring? The fact that nowadays, despite the fact that we live in a visual world, we still choose to promulgate most of our information in written form, a form that lacks intonation, pitch of voice, body language and so on. Even in speech, though the right intonation and pitch of voice may aid the process, if your words cannot get the message across, then no amount of gestures and tone variations will be able to do it.

Whether the 7% rule is a fact, a myth, an urban legend or simply a misunderstanding is not the point here. What we wanted to point out was the importance of non-verbal communication, be it 55% or 30% or even 15%. How we say something, can sometimes be more important than what we say…especially when communicating feelings and attitudes. And non-verbal communication has a wide range of 'tools' at its disposal to express these. The tone of our voice can convey enthusiasm, frustration, sarcasm, anger etc. The volume of our speech, the rhythm, intonation and stress, gestures, facial expressions, posturing etc. all add to the overall meaning of the message.

Taking into account the fact that a considerable amount of teenagers' communication nowadays is written, namely in the form of messages on different apps or social media (Whatsapp, twitter, Instagram, Facebook) etc., the next chapter attempts to take a look at the way in which written communication tries to make up for the lack of intonation, vowel quality, sentence stress, intensity etc.

Incorporating non-verbal speech in writing - stretchability

We live in an age of non-stop dialogue. People are constantly communicating via Whatsapp, Messenger, comments on posts on Facebook or Instagram. The question that arises therefore is the following: how can we fit non-verbal communication into our writing in order to convey extra meaning?

Social media has made communication easier and more affordable than ever. With the push of a button distances are annihilated and people all over the world communicate with each other by sending instant messages or photos, by tagging each other in different memes etc. The advent of social media, and the practice of messaging has given birth to a 'new' language, a language based on brevity, a language characterized by linguistic originality and playfulness, "by unique grammar, lexical, stylistic and visual features"[3] - abbreviations, acronyms, emoticons, misspellings, omission of words[4] – to mention just a few.

With brevity and lack of prosodic features as some of its main features, written messaging had to use its creativity in order to capture the voice of the speaker and "to

[2] Mehrabian, Albert. (1971) *Silent Messages*. Wadsworth Pub.Co

[3] Taylor, C. (2009). *Pre-paid literacy: Negotiating the cost of adolescent mobile technology use. English in Australia*, 44(2), 26-34.

[4] Ling, R. & Baron, N. S. (2007). *Text messaging and IM: Linguistic comparison of American college data*. Journal of Language and Social Psychology 26(3), 291- 298.

maximize meaning while minimizing effort."[5] One such example – that we attempt to focus on - would be stretchability, i.e. the use of elongated words. This proves to be a powerful linguistic device, conveying a wide range of emotions.

The prosodic features mentioned in the previous chapter (vowel quality, intensity, the pitch of voice, intonation etc.) are all used by speakers to emphasize certain words in their speech, to convey attitudes, feelings etc. But these indicators are lost in written message, which led to the desire to overcome the confinement of the written word, the desire to come up with a surrogate. One solution would be using ortographic means to cover for prosody – using punctuation marks, typography (bold, italic, underline). But punctuation marks were seen as obsolete ("I hate using exclamation marks because they don't fit my personality…..But I do stretch words"[6].) and were replaced by a new linguistic trend - elongated words, or the use of extra letters to grab attention.

As Ben Zimmer, a linguist, lexicographer and language columnist, pointed out, such trends as elongations, emoticons and initialisms tend to flourish in those venues most starved for nuance. "When you are dealing with IM, texting, Twitter, those discursive functions that add to the simple message are really crucial".[7]

In order to convey excitement for example, and without having to use stupid punctuation marks, teenagers use elongated words in their messages. E.g. *Yeeees. Hahahahaha. Niiiice.* How dull, how boring, how feeling-less would a simple *yes*, *ha* or *nice* be. Elongate it, and it's a whole different matter.

The question that arises is how much do we elongate these words? Well, only twice will not do, as it might be interpreted as a mistake or a misspell. The extra letters add nuance to the message, and grab the reader's attention, so the more the better, depending on the intensity of the feeling one might wish to transmit. Thus dull messages that would probably elicit questions like "*Are you ok? What's wrong with you*?" from your friends, are transformed by the use of elongated words, emoticons etc. into something visual that cannot be ignored, loading the message with meaning.

The next question would be which sounds are usually repeated? The answer to this is easy. Consonants usually presuppose some sort of obstruction in the vocal tract during their production, therefore the sound cannot be dragged out as long as the breath holds. So, it is vowels and semi-vowels that do the lengthening. Sali Tagliamonte, a linguist at the University of Toronto [8], after analyzing nearly 4 million words from digital communication data from her students, concluded that certain vowels – *o, a* and *e* – are the most frequent candidates for duplication. Also, shorter words may be stretched farther than longer words.

E.g. Goooooooaaaal! Coooool, yeeeees, awwwwwww etc.

To back up these findings, I have searched the social media and I have randomly chosen various examples from Facebook and Whatsapp during the month of September 2020. I have chosen examples in three different languages (English, Romanian and Italian) to point out that the above rules apply not only to the English language, but to other languages as well. In all the examples it was vowels that were being elongated, in all cases the words were short ones, in each examples the elongated sounds added more nuance to the message being conveyed etc. Started as a trend among teenagers, stretchability is no longer limited to them. The examples in Table 1 all come from comments or conversations with persons in their 40s.

[5] Watt, H. J. (2010). How does the use of modern communication technology influence language and literacy development? A review. Contemporary Issues in Communication Science and Disorders, 37,141-148.
[6] https://www.wired.com/story/whoooaaa-duuuuude-stretch-words/ - retrieved on the 7th of October 2020
[7] Doll, Jen – *Why Drag It Out?* Published in The Atlantic, March 2013
[8] Doll, Jen – *Why Drag It Out?* Published in The Atlantic, March 2013

e.g.- the Romanian *'daaaaa?'* – used to express annoyance, frustration over a possible incorrect postal address due to which the letter was returned to its sender. (*The address is correct, riiiiight*?)

- the English '*soooo true'*- used to concur with a certain point of view, to show total agreement in a certain respect

- the Italian *'siiiii'*- expressing happiness, enjoyment, strong emotions

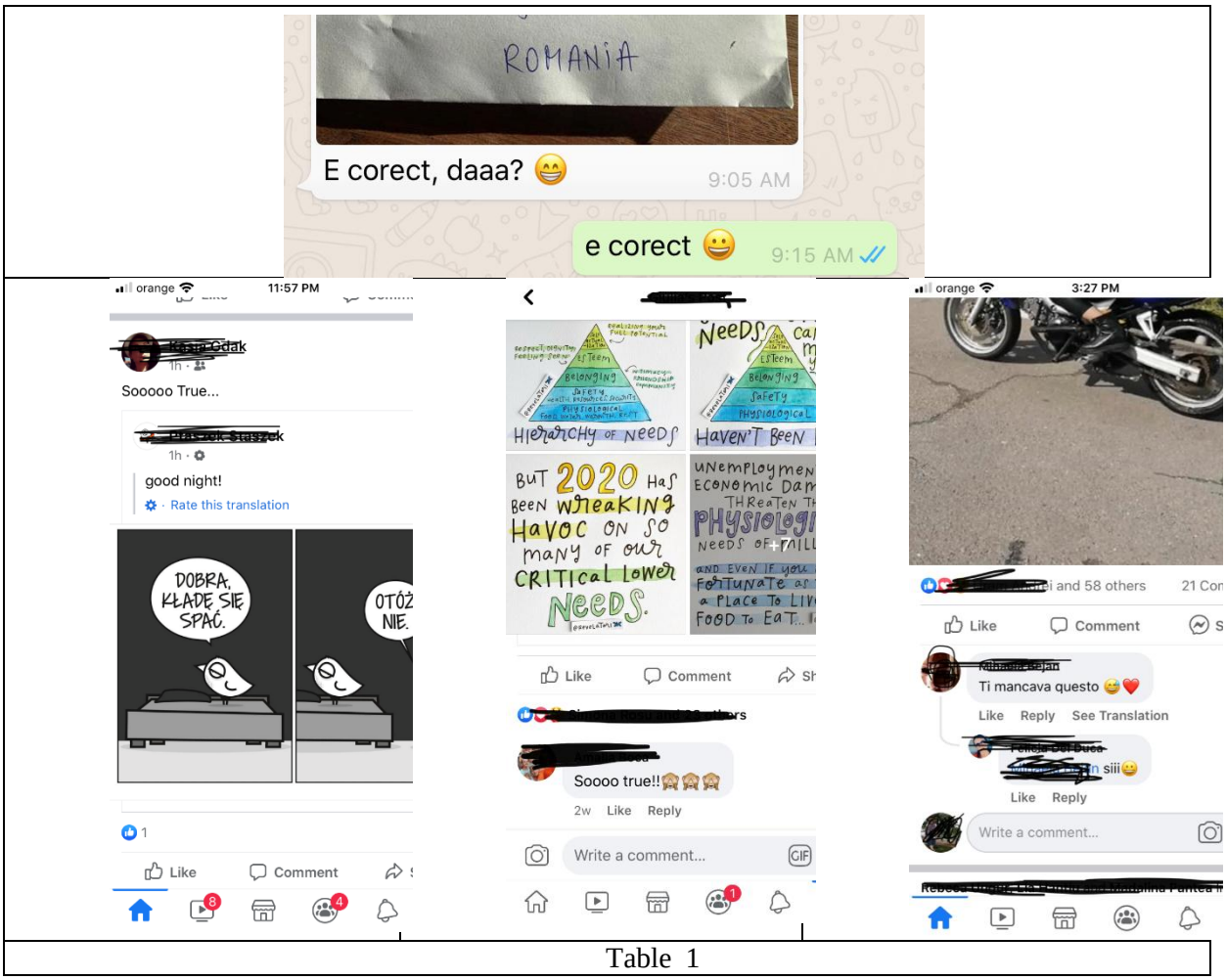


Table 1

Instead of a conclusion

While some researchers consider that this new language, this discourse on the internet is a 'bastardization of language'[9] and that it will lead to a 'breakdown in the English language', others have simply regarded it as a new species of communication, with its own lexicon, grammar, graphology and usage conditions.[10]

Whatever the reactions, this language is here to stay. And we have to admit that it is a playful and resourceful language, continually finding new ways of fighting the confinements of the written word and managing to capture the voice of the speaker.

BIBLIOGRAPHY

Crystal, David. 2001. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge Univ. Press

[9] O'Connor, Amanda. 2005. *"Instant Messaging: Friend or Foe of Student Writing."* New Horizons for Learning Online Journal 11.2. http://www.newhorizons.org/

[10] Crystal, David. 2001. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge Univ. Press

Doll, Jen – *Why Drag It Out?* Published in The Atlantic, March 2013

Ling, R. & Baron, N. S. (2007). *Text messaging and IM: Linguistic comparison of American college data*. Journal of Language and Social Psychology

Mehrabian, Albert. (1971) Silent Messages. Wadsworth Pub.Co

O'Connor, Amanda. 2005. "Instant Messaging: Friend or Foe of Student Writing." New Horizons for Learning Online Journal 11.2. http://www.newhorizons.org/

Taylor, C. (2009). *Pre-paid literacy: Negotiating the cost of adolescent mobile technology use*. English in Australia, 44(2)

Watt, H. J. (2010). How does the use of modern communication technology influence language and literacy development? A review. Contemporary Issues in Communication Science and Disorders, 37

https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/communication?q=communication, retrieved on the 8th of October 2020

https://www.wired.com/story/whoooaaa-duuuuude-stretch-words/, retrieved on the 7th of October

THE ROLE OF COGNITIVE AND AFFECTIVE FACTORS IN DEPRESSION IN YOUNG PEOPLE

Andrei – Lucian Marian
Lecturer, PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: This research examines the contribution of cognitive and affective factors on depressive tendencies during youth. Numerous studies show that depressed people tend to use systematic thinking, to analyze in detail their life or commits to a deeper analysis of cost-benefit when help someone. Hence people with a cognitive analytic style are more likely to depressive tendencies. Theorists have found a number of personality dimensions that correlate with external locus of control, including low self-esteem and high disorganization, many depressed individuals believing that they will fail anyway regardless of effort. Emotional maturation plays an important role in the emergence of depressive tendencies; emotionally immature individuals lack in a large extent on the ability to deal constructively with reality and may lose control of their emotional life.
The objective of the study was to see if there is an influence of the link between the affective and cognitive factors on depression in young people. The research instruments were in number of four: Beck Depression Inventory, Rotter Locus of Control Scale, Rational – Experiential Questionnaire for cognitive style and Friedman Test for emotional maturity. These questionnaires were applied both on paper, in hostels or college, as well as in online format on a number of 240 subjects, young female students, with age between 19 and 24 years, from various faculties of the University "Alexandru Ioan Cuza". The results showed that more depressed people are those with a low emotional maturity, with external locus of control and an intuitive cognitive style, but also people with low emotional maturity provided analytical cognitive style, and intuitively and under place internal or external control. The research has shown that young people aren't more depressed than other people from different categories of age, emotional maturity plays a key role in the emergence of depressive tendencies and young people with an external locus of control and those with an intuitive cognitive style should educate themselves not to fall prey to depression.

Keywords: depression, cognitive style, emotional maturity, locus of control

1. Premise teoretice

1.1. Depresia – Aspecte prevalente

Depresia rămâne a fi una dintre cele mai importante probleme ale sănătăţii mintale prin prevalenţa sa atât în adolescenţă, cât şi ulterior, la vârsta adultă, prin efectele negative asupra funcţionalităţii generale şi asocierea acesteia cu alte tulburări, cum ar fi tulburările anxioase, consumul de droguri, comportamentul antisocial, alcoolismul sau suicidul. În *Dicţionarul de Psihologie* (1978, p. 129), Paul Popescu Neveanu defineşte depresia ca fiind o stare psihică morbidă, caracterizată printr-o scădere a tonusului de activitate psihică şi motorie, însoţită de o dispoziţie sufletească astenică, de tristeţe exagerată, fatigabilitate şi anxietate. Ea ocupă locul doi pe lista celor mai întâlnite afecţiuni medicale, fiind depăşită doar de hipertensiunea arterială. Se estimează că cel puţin unul din zece pacienţi care se prezintă la medic suferă de depresie. Din nefericire, majoritatea cazurilor rămân nerezolvate. În anul 2012 numărul celor care suferă de depresie depăşea 350 de milioane la nivel global. Previziunile legate de evoluţia depresiei pentru anul 2030 ale OMS aduc această tulburare pe locul secund ca şi cauză dizabilitantă la nivel mondial. Cauzele acestei tulburări au fost

îndelung investigate, dar încă nu există explicaţii certe. Ca în multe alte situaţii, se presupune că este vorba de un cumul de factori ce se intrică şi concură la apariţia manifestărilor depresive. În continuare voi prezenta doar cîţiva factori ce ar putea corela cu depresia. O serie de autori (Gjerde, Parke, Tomlinson-Keasey, Widaman, 1993) au evidenţiat importanţa calităţii experienţei timpurii, pe care copiii o au cu părinţii, în dezvoltarea depresiei la adulţi. Comparativ cu subiecţii sănătoşi, adulţii depresivi îi percep, adesea, pe ambii părinţi ca fiind mai înclinaţi spre a respinge, mai supraprotectivi, şi mai puţin calzi din punct de vedere emoţional. Se pare că privarea de dragoste în timpul copilăriei este un important factor de risc în contextul tulburărilor depresive la adulţi. Un alt aspect care are o legătură destul de frecventă cu depresia este abuzul de substanţe. Relaţia dintre simptomele depresive şi abuzul de alcool a fost raportată de către trei mecanisme generale: 1) abuzul de alcool duce la o creştere a nivelului de depresie şi contribuie la reapariţia tulburărilor depresive; 2) depresia duce la un nivel crescut de consum de alcool şi la creşterea dependenţei de alcool; 3) există factori comuni determinanţi, de mediu sau genetici, atât pentru dependenţa de alcool, cât şi pentru depresie. Alte cercetări s-au axat pe studierea tehnologiei moderne şi a legăturii acesteia cu depresia. Datorită dezvoltării rapide şi a utilizării pe scară largă a telefoanelor mobile este important să se studieze posibilele efecte negative de sănătate în urma expunerii. Utilizarea frecventă a telefonului mobil a fost asociată cu stresul, tulburări de somn, precum şi simptome depresive în rândul tinerilor adulţi. Analizele prospective au indicat că frecvenţa crescută de utilizare a mobilului ar putea fi un factor de risc pentru simptomele depresive, atât pentru băieţi, cât şi pentru fete (Hagberg, Härenstam, Thomée, 2012).

Numeroase cercetări au arătat faptul că femeile sunt mai predispuse la tendinţe depresive decât bărbaţii datorită particularităţilor endocrine, ca factori de instabilitate, statutul psihosocial, diferite eventualităţi psihologice (frustrări, respingeri, sacrificii ce produc un dezechilibru emoţional). Antonuccio şi Lewinsohn (1982) au arătat că numărul de recidive ar explica diferenţa de prevalenţa a depresiei între sexe (21,8% dintre femei faţă de 12,9% dintre bărbaţi). Diferenţa de gen poate rezulta din faptul că femeile au un nivel înalt de depresie asociat cu anxietatea şi simptome somatice care include oboseală, somnolenţă şi scăderea apetitului, diferenţa de gen fiind mare când vine vorba de prevalenţa depresiei anxios-somatice. Femeile sunt mai predispuse de asemenea la subtipuri ale depresiei, precum distimie, depresie minoră sau episoade recurente de depresie.

Majoritatea studiilor au evidenţiat faptul că oamenii depresivi tind să folosească un stil de gândire analitic, dar nu am găsit studii în care să se cerceteze faptul că oamenii cu un stil de gândire analitic sau intuitiv ar fi predispuşi la depresie. Oamenii fericiţi par să se bazeze mai mult pe intuiţie şi mai puţin pe analiza sistematică a calităţii mesajelor în situaţiile de persuasiune, ei abordând într-o manieră mai mult euristică rezolvarea problemelor (Mackie şi Worth, 1989, 1991 apud Bodenhausen, 1994; Schwarz, Bless şi Bohner, 1991 apud Bodenhausen, 1994). În numeroase cercetări s-a constatat faptul că oamenii depresivi tind să folosească o gândire sistematică, să-şi analizeze în detaliu viaţa sau să se angajeze într-o analiză mai profundă de tip cost-beneficiu atunci când decid să ajute pe cineva. Cercetările au relevat faptul că persoanele cu un loc al controlului extern sunt mai predispuse la tendinţe depresive, aceştia având o stimă de sine mai scăzută şi credinţa că ei oricum vor eşua indiferent de efortul depus şi de aceea am dorit să văd dacă pe populaţia românească se aplică această ipoteză. Nu în ultimul rând, interesându-mă de implicaţiile afective în depresie, nu am găsit studii care să fundamenteze ideea cum că maturizarea emoţională ar fi implicată în tendinţele depresive. De aceea am ales să studiez acest concept pentru a vedea dacă maturizarea emoţională are vreo importanţă în depresie.

Rhuzard (1930) propune dihotomia depresia psihotică şi depresia nevrotică. În cadrul nevrozei realitatea şi personalitatea nu sunt modificate, simptomele apărând bolnavului ca o enclava jenantă, determinând uneori vizita la medic. În cadrul psihozei, dimpotrivă, întreaga

personalitate este perturbată de o nouă realitate compusă din fantasme delirante de validitatea cărora subiectul este convins, acesta neavând conştiinţa bolii sale, printr-o modificare profundă a afectivităţii şi a relaţiilor cu lumea exterioară. Glosarul OMS (1976) defineşte nevroza depresivă ca pe o depresie disproporţională, urmare a unei experienţe depresante, reacţia fiind legată de traume psihice care preced boala. Simptomele includ anxietatea, fobiile, simptome obsesive şi, mai rar, simptome isterice. Tulburările depresive uşoare sunt caracterizate prin simptome precum dispoziţia scăzută, lipsa energiei şi a interesului, iritabilitatea.

1.2. Abordarea cognitivistă a depresiei

Teoriile cognitive pun accentul pe distorsiunile cognitive, pe atitudinile iraţionale sau maladaptative ca factori cauzali, manifestările externe reprezentând consecinţa cogniţiilor şi nu simple reacţii la stimuli. Acestea se concentrează nu numai asupra a ceea ce fac oamenii, ci şi asupra modului în care aceştia se văd pe sine şi lumea. Una din cele mai influente teorii cognitive, elaborată de Aaron Beck (1967), derivă din vasta sa experienţă terapeutică avută cu pacienţii depresivi. Beck (1967) este de părere că gândurile negative ale indivizilor deprimaţi tind să apară rapid şi în mod automat, ca din reflex, şi nu sunt subiectul unui control conştient. Astfel de gânduri sunt urmate de emoţii neplăcute precum tristeţe sau disperare (Andersen, Spielman, Bargh, 1992). Beck (1967) a clasificat gândurile negative ale indivizilor deprimaţi în trei categorii, pe care le-a denumit triada cognitivă: gânduri negative despre sine, despre experienţele prezente şi despre viitor. Gândurile negative despre sine constau în convingerea persoanei că este fără valoare şi neadecvată. Viziunea negativă a viitorului este una lipsită de speranţă. Persoana crede că deficienţele sale o vor împiedica să-şi îmbunătăţească vreodată situaţia. Indivizii deprimaţi fac erori sistematice de gândire (distorsiuni cognitive) care duc la

percepţia eronată a realităţii într-o modalitate care contribuie la o schemă negativă a sinelui (Andersen, Spielman, Bargh, 1992).

Teoria neajutorării învăţate se referă la faptul că expunerea repetată la stimul ori la evenimente de viaţă traumatizante, aversive şi pe care subiectul nu le poate anticipa şi nici controla, determină învăţarea neajutorării, exprimată prin deficite motivaţionale (pasivitate, retragere, evitare) şi emoţionale (anxietate, depresie), individul renunţând la orice efort de a controla mediul. Cercetările asupra neputinţei învăţate şi asupra depresiei au pus în valoare faptul că persoanele depresive fac atribuiri interne, globale şi stabile evenimentelor negative din viaţa lor (Anderson, Bailey, Sweeney, 1986 apud Filimon 2002. pp. 148 - 150).

Teoria disperării, modelul teoretic prezentat de Abramson, Alloy şi Metalsky (1990), reprezintă o variantă revizuită a modelului anterior. Disperarea apare ca urmare a percepţiei de sine, a percepţiei incapacităţii de a interveni în desfăşurarea situaţiilor, în controlul mediului (Filimon, 2002, pp. 152 - 154).

1.3. Depresia în perioada tinereţii

Cele mai numeroase studii despre depresie au avut ca subiecţi adolescenţii sau bătrânii, autorii considerând că schimbările esenţiale în manifestarea simptomelor depresive apar anume la aceaste vârste, ignorându-se faptul că şi tinerii pot suferi de această afecţiune psihică. Deşi la majoritatea tinerilor sănătatea şi starea psihică par să se îmbunătăţească, totuşi cercetările au demonstrat faptul că incidenţa tulburărilor psihice creşte. Aproape jumătate din americani (46.6%) suferă de o boală psihică la un moment dat în viaţă şi trei sferturi din totalul bolilor psihice debutează înaintea vârstei de 24 de ani. Rezultate similare au fost obţinute şi în alte investigaţii epidemiologice. Unul din patru tineri se confruntă cu un

episod depresiv între 18 şi 25 de ani. Sorenson şi Rutter (1991) au determinat că 25% din depresivi raportează debutul fie în copilărie, fie în adolescenţă şi 50% debutează sub 25 ani (Papalia, 2010). Literatura de specialitate susţine faptul că perioada tinereţii se caracterizează prin emoţii dificile şi complexe, întâlnindu-se nivele ridicate ale afectelor negative şi depresia (Reinherz, Gianconia, Wasserman, Silverman, & Burton, 1999 apud Galambos, 2006). În această etapă a vieţii apare o independenţă emoţională, financiară şi de viaţă faţă de familie iar acest lucru poate fi un declanşator pentru diferite comportamente disfuncţionale (Arnett, 2000). Faptul de a merge la universitate a fost conectat cu o independenţă financiară timpurie la subiecţii cu vârsta între 18-27 ani. Durata somajului a fost pusă în legătură cu riscul de tulburări psihice. Alte studii indică faptul că tinerii şomeri pot avea un grad mai ridicat al vulnerabilităţii depresiei (Dooley, Prause şi Ham-Rowbottom, 2000 apud Berry, 2001). Schulenberg (2004) susţine faptul că trecerea spre perioada tinereţii este marcată de o serie de schimbări psihologice, cum ar fi creşterea reglării emoţionale, precum şi modificări ale rolurilor. Galambos (2004) a constat că descreşterea în susţinerea socială a fost legată de creşterea simptomelor depresive. Tinerii cu tendinţe depresive sunt mai predispuşi să experimenteze probleme maritale, disfuncţie sexuală, abuz de substanţe, satisfacţie profesională scăzută.

1.4. Implicaţii cognitive şi afective în depresie

Unii oameni exprimă stresul şi evenimentele negative din viaţă într-un mod mai optimist şi, prin urmare, nu sunt afectaţi de acestea. În constrast, alţii interpretează asemenea factori de stres într-o manieră mult mai pesimistă şi, ca rezultat, pot răspunde acestor evenimente cu emoţii negative puternice. Beck este de părere că noi apreciem şi evaluăm în mod constant ceea ce se întâmplă cu noi şi ceea ce facem. Cogniţiile despre anumite situaţii de viaţă şi felul în care le emitem pot influenţa starea noastră psihică, la fel cum şi emoţiile şi sentimentele ne pot schimba viaţa. O persoană nu numai gândeşte despre ceva anume, ci şi simte totodată, mesajele emoţional – afective având rolul de a regla activitatea umană. În următoarele rânduri voi aborda două concepte care fac parte din sfera cognitivă (locul controlului şi stilul cognitiv) şi unul din domeniul afectivităţii (maturizarea emoţională) în scopul de a vedea cum implicaţiile cognitive şi emoţionale ne pot influenţa sănătatea şi nu numai, ducându-ne sau nu spre depresie.

Locul controlului este un concept care se referă la măsura în care indivizii cred că pot controla evenimentele care îi afectează. Rotter (1966) defineşte locul controlului ca o expectanţă generalizată a controlului intern versus extern asupra rezultatelor comportamentului, considerându-l un sistem de convingeri stabile ce diferenţiază oamenii în cei cu locul controlului intern şi extern. Locul intern al controlului implică convingerea că puterea şi controlul personal pot influenţa evenimentele, că succesele proprii se datorează aptitudinilor şi muncii depuse. Locul de control extern se referă la convingerea că puterea personală are un efect minim asupra evenimentelor, acestea fiind cauzate de factori externi precum destinul, şansa sau puterea altora (Chubb şi Fertman, 1997, apud Gifford, 2006). A fost emisă ipoteza cum că cei cu un loc al controlului extern sunt mai predispuşi la tendinţe depresive, iar această ipoteză a fost confirmată. S-a constatat faptul că grupul cu un nivel scăzut de depresie a evidenţiat un loc al controlului intern cu un nivel mai ridicat. Teoreticienii au găsit un număr de dimensiuni de personalitate care corelează cu locul controlului extern, printre care se numără stima de sine scăzută şi anomie (dezorganizare) ridicată. Mulţi indivizi depresivi cred că ei oricum vor eşua indiferent de efortul depus, astfel încât ei fac prea puţin efort pentru a îmbunătăţi starea lor în loc de a lupta pentru succes. Acest lucru poate favoriza o creştere a orientării externaliste. Pe de altă parte, indivizii cu un loc al controlului extern, crezând că le este imposibil să influenţeze propriile rezultate, au mai

multe şanse de a deveni deprimaţi. Când se confruntă cu evenimente negative, cei cu un loc al controlului intern tind să adopte o strategie de rezolvare a problemei, în timp ce externaliştii tind să reacţioneze emoţional, prin a fi trişti sau furioşi (Caster, 1977). Internaliştii îşi asumă responsabilitatea pentru acţiunile lor, pe când externaliştii dau vina pe alţii (Calhoun, 1974). În consecinţă, internaliştii sunt capabili să lase în urmă dezamăgirile şi să trăiască fericiţi, pe când externaliştii continuă să poarte grijile şi în viitor, iar prin urmare ei pot devini deprimaţi.

Stilul cognitiv face referire la o dimensiune psihologică, reprezentând o consistenţă în modul de funcţionare cognitivă a unui individ, în special în ceea ce priveşte achiziţionarea şi prelucrarea informaţiilor. Messick (1963) defineşte stilul cognitiv ca atitudini stabile, preferinţe sau strategii habituale care determină modurile individuale de a percepe, de reamintire, de a gândi şi de a rezolva probleme (Messick, 1963 apud Carver, 1985). Pe baza literaturii de specialitate se face distincţia între stilul raţional şi intuitiv în rezolvarea de probleme şi în procesul de procesare a informaţiei. Indivizii cu un stil cognitiv analitic gândesc abstract, logic, se concentrează pe detalii, preferă să rezolve problemele într-o manieră organizată şi se bazeaza pe un stil metodic. Cei cu un stil intuitiv au o intuiţie fină sau inspiraţie, preferă să-şi imagineze, sunt creativi, rezolvă problemele cu uşurinţă, fără să se ocupe de planificări în totalitate. Stilul cognitiv intuitiv este preconştient, strâns legat de afecte, rapiditate şi operare automatică a informaţiei. Stilul analitic este caracterizat ca lent, deliberativ, guvernat de reguli, conştient şi verbal. Intuitivii, înainte de a lua o decizie importantă, anticipează şi încearcă să intuiască rezultatul final, găsesc în câteva minute informaţiile cheie necesare şi se hotărăsc rapid ce trebuie să facă, bazânduse pe fler. Analiticii, înainte de a lua o decizie importantă, analizează sau re-analizează atent informaţiile disponibile, bazându-se în special pe analiza raţională a situaţiei. Ei cred că eficienţa cea mai mare o au soluţiile gândite îndelung, programate şi că trebuie să verifici cu grijă toate variantele posibile, indiferent de timpul pierdut. Persoanele analitice au toleranţă scăzută la incertitudine, plăcându-le tipurile de activităţi care implică organizare, planificare şi muncă metodică care să conducă la rezultate concrete. În rezolvarea conflictelor ei sunt calmi, adoptând o abordare onestă, directă şi diplomatică. Intuitivul nu se îndoieşte foarte mult atunci când ia decizii şi, chiar dacă o face, acest lucru nu impiedică luarea deciziei.

Maturizarea emoţională presupune capacitatea de a gestiona şi verifica propriile sentimente, de a evalua starea emoţională a celorlalţi, de a diferenţia emoţiile, stabilizarea sentimentelor şi capacitatea de control a lor (Doron, 1999, p. 87). Maturitatea emoţională este caracterizată de impersonalitate, detaşare, legătura cu realitatea, sistematizare, neostentativitate, intelectualism, fiind opusă irascibilităţii, fluctuaţiei, supărării, dependenţei. Potrivit lui Menninger (1999), maturitatea emoţională include capacitatea de a aborda în mod constructiv realitatea, fiind un proces în care personalitatea luptă continuu pentru un sens mai mare a sănătăţii emoţionale, atât intrapsihic, cât şi intrapersonal (Menninger, 1999 apud Mahmoudi, 2012). Maturitatea emoţională poate fi înţeleasă în termini de capacitate de autocontrol, această capacitate la rândul ei fiind un rezultat al gândirii şi al învăţării. Chamberlain (1960) a precizat faptul că o persoană matură din punct de vedere emoţional este una a cărei viaţă emoţională se află sub control (Chamberlain, 1960 apud Mahmoudi, 2012). Se spune adesea că mulţi oameni pot avea o vârstă cronologică, dar maturitatea lor emoţională nu se potriveşte cu vârsta lor. Astfel, imaturitatea emoţională vine de la neasumarea responsabilităţii pentru propriile sentimente şi acţiuni. O persoană imatură emoţional posedă următoarele caracteristici: acţionează din impuls, fără a ţine cont de consecinţe; poate fi uşor influenţabilă, în loc să facă propriile decizii; caută atenţie şi laude; poate fi capricioasă şi deprimată prea mult timp; îşi pierde cumpătul, plângând; crede că cei din jur trebuie să-i facă pe plac şi să răspundă la cerinţele şi nevoile sale; poate fi neserioasă, dezorganizată, iresponsabilă; visează cu ochii deschişi în loc să gândească constructiv; poate avea o atitudine negativă şi critică faţă de viaţă; e prea încăpăţânată să recunoască atunci când

greşeşte; dă dovadă de timiditate şi de teamă în a înfrunta situaţii complexe sau noi; afişează volatilitate emoţională (tendinţa unei persoane de a părea indispusă, greu de mulţumit şi care în condiţii de stres pune capăt relaţiilor create); îi este greu să ierte şi deobicei poartă pică; va folosi emoţiile lor ca arme şi le va fi greu să le controleze. Imaturitatea emoţională ar putea fi un simptom al unor tulburări psihice, cum ar fi schizofrenia sau ar putea reprezenta răspunsul individual la incapacitatea de a face faţă mediului. Tulburări precum isteria, tulburarea obsesiv-compulsivă, stări şi reacţii depresive şi anxioase sau câteva dintre manifestările clinice ale imaturităţii emoţionale.

2. Proiectarea cercetării

2.1. Obiectiv

Obiectivul studiului a fost acela de a vedea dacă există o influenţă a legăturii dintre factorii cognitivi şi cei afectivi asupra tendinţelor depresive la tineri. Studiul de faţă are meritul de a cauta să clarifice setul de variabile psihologice care intră în legătură cu tendinţele depresive la persoanele tinere de gen feminin, valorizând o nişă de cercetare mai puţin explorată în contextul românesc. Lucrarea îşi doreşte să stabilească dacă există o influenţă a legăturii dintre stilul cognitiv, locul controlului şi maturizarea emoţională asupra tendinţelor depresive a subiecţilor de gen feminin. Mai mult, cercetarea îşi propune să identifice existenţa diferenţelor între stilul cognitiv analitic şi cel intuitiv asupra tendinţelor depresive, între locul controlului extern şi cel intern asupra tendinţelor depresive şi între maturizarea emoţională scăzută şi cea ridicată asupra tendinţelor depresive.

2.2 Lotul investigat

Subiecţii au fost 240 de tinere, studente, cu vârsta cuprinsă între 19 şi 24 ani, de la următoarele facultăţi: Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Drept, Pedagogie, Istorie, Chimie, Matematică, Fizică Filosofie şi Ştiinţe Social Politice, Litere, Biologie, FEEA, Geografie, Sociologie, Informatică, Sport şi Medicină. Ele au fost alese în mod aleatoriu, rugându-le să completeze cele patru chestionare pe holul facultăţii, în camerele de cămin sau pe internet.

2.3 Procedura

Chestionarele au fost aplicate fie pe holurile facultăţilor (Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, FEAA, Drept, Filosofie şi Ştiinte Social Politice), fie în camerele de cămin, sau subiecţii au putut completa chestionarele şi prin metoda online. În format hârtie, chestionarele au fost înmânate personal, în mod aleatoriu, studentelor care doreau să participe la cercetare. Majoritatea preferau să completeze chestionarul pe loc, dar au fost şi care au preferat să îl ia cu sine şi să îl înapoieze ulterior. În format online, chestionarul putea fi completat prin accesarea unui link pe care eu l-am distribuit pe diferite reţele de socializare. Subiecţii trebuiau doar să acceseze acel link şi puteau începe completarea chestionarului, răspunsurile fiind transmise automat într-o bază de date la care numai eu aveam acces. Chestionarul online era identic cu cel în format hârtie, el fiind construit prin intermediul siteului drive.google.com. Fiecare participant (atât cel care a completat chestionarul în format hârtie, cât şi cel care a completat chestionarul în format online) a fost informat cu privire la consimţământul informat, despre faptul că răspunsurile lor sunt anonime, că participarea este voluntară, că nu există răspunsuri bune sau rele, adevărate sau false şi că acestea sunt folosite doar în cadrul acestei cercetări. Durata de completare a instrumentelor a variat, de la 10-15

min, în funcţie de ritmul de citire şi înţelegere a întrebărilor. Participanţii erau liberi să pună întrebări, în cazul în care aveau nelămuriri.

2.4 Instrumente

Pentru a măsura depresia am folosit Inventarul Beck pentru depresie. Inventarul de depresie Beck (BDI), creat de către Aaron T. Beck, reprezintă un instrument de autoevaluare alcătuit din 21 de itemi, constituiţi sub formă de afirmaţii, ce măsoară severitatea simptomatologiei depressive. Cele 21 simptome au fost alese din simptomatologia comună a tulburărilor depresive şi din literature psihiatrică: dispoziţia depresivă, pesimismul, sentimentul eşecului, lipsa de satisfacţie, sentimentele de vinovăţie, sentimentul pedepsei, auto-dezgustul, autoacuzarea, dorinţele auto-punitive, plânsul facil, iritabilitate, tendinţele la retragere socială, nehotărârea, modificarea imaginii de sine, dificultăţi în muncă/scăderea randamentului muncii, tulburări de somn, fatigabilitate, pierderea apetitului, pierderea în greutate, preocupări somatice, pierderea libidoului. Interpretarea se face prin însumarea scorurilor la fiecare din cei 21 de itemi şi prin raportarea la un etalon: 5-9 (lipsa depresiei), 10-29 (depresie moderată), 30 – 63 (depresie severă). Inventarul Beck l-am pretestat pe un număr de 30 de subiecţi, studente, şi am obţinut un coeficient Alpha Cronbach de 0.83.

Locul controlului l-am măsurat prin intermediul Scalei Rotter, construită de către Julian Rotter în anul 1966. Scala constă în 29 de situaţii, fiecare situaţie având câte doi itemi, deci în total conţine 58 de itemi. Fiecare situaţie are două variante de răspuns „a" sau „b", iar subiectul trebuie să încercuiască răspunsul „a" sau „b", în funcţie de care dintre aceste două propoziţii reflectă mai bine opinia lui. În fiecare situaţie există un item ce se referă la locul controlului intern, iar celălalt item la locul controlului extern. Subiectul care obţine un scor total mai mic de 13 va avea un loc al controlului intern, iar subiectul cu un scor total mai mare de 13 are un loc al controlului extern. Am pretestat chestionarul pe 30 de subiecţi şi am obţinut un Alpha Cronbach de 0.72

Stilul cognitiv a fost măsurat cu ajutorul chestionarului Raţional-Experenţial (REI). Acest chestionar este construit de Seymour Epstein şi Rosemary Pacini, având 40 de itemi cu autoscorare pe o scală Likert de la 1 (complet fals) la 5 (complet adevarat), 20 de itemi măsurând gândirea analitică, iar 20 gândirea intuitivă. Scalele de gândire raţională şi experenţială sunt compuse din două subscale fiecare: Abilitatea raţională/experenţială şi Angajamentul raţional/experienţial. Am schimbat scala Likert, transformând-o într-una de 6 trepte (1 – dezacord total, 6 – acord total), iar din 4 subscale am lăsat doar 2, stil analitic şi stil intuitiv, eliminând scalele de abilitate şi angajament. Pentru a vedea scorul mediu am folosit proba medianei pentru fiecare subscală, obţinând astfel un scor mediu pentru subscala stil analitic şi un scor mediu pentru stilul intuitiv. Astfel, scorurile ce se afla deasupra medianei reprezintă prezenţa unui stil cognitiv analitic sau intuitiv într-o mai mare măsură, iar scorurile ce se află sub mediană indică prezenţa unui anumit stil într-o măsură mai mică. Prin pretestarea chestionarului am obţinut un coeficient Alpha Cronbach de 0.77.

Maturizarea emoţională a fost măsurată prin Testul Friedman. Acest test este format din 25 de itemi dihotomici. Fiecărui răspuns îi corespunde un anumit punctaj: item 1 (DA =11, NU=21), etc. Scorarea se face prin adunarea valorilor corespunzătoare răspunsurilor bifate şi se împarte la numărul itemilor. Pentru a vedea scorul mediu am folosit proba medianei, iar scorurile ce se află deasupra medianei indică un nivel ridicat de maturizare emoţională şi scorurile de sub mediană un nivel scăzut. Prin pretestare am obţinut un coeficient Alpha Cronbach de 0.66. Am eliminate itemul 5 (Îmi place să fiu singur), obţinând astfel un coeficient Alpha Cronbach de 0.705, în chestionar râmânând 24 de itemi.

2.5 Raportarea rezultatelor

Lucrarea si-a propus verificarea mai multor ipoteze de cercetare. Ipoteza generală doreşte să demostreze dacă există o influenţă a stilului cognitiv, a maturizării emoţionale şi a locul controlului subiectului asupra tendinţelor depresive la tineri. Pentru efectul de interacţiune între cele trei variabile independente asupra variabilei dependente am obţinut $F(1, 230) = 0.30$ şi $p = 0.57 > 0.05$, ceea ce înseamnă că nu există un efect de interacţiune între stilul cognitiv, maturizare emoţională şi locul controlului asupra depresiei. Astfel, depresia nu este activată de stilul cognitiv, de maturizarea emoţională şi de locul controlului.

Am realizat efecte de interacţiune între stilul cognitiv şi maturizare emoţională la variabila depresie, între maturizare emoţională şi locul controlului la variabila depresie şi între stilul cognitiv şi locul controlului la variabila depresie.

Prima ipoteză specifică afirmă fapul că stilul cognitiv şi maturizarea emoţională influenţează depresia, în sensul că subiecţii de gen feminin cu un stil cognitiv analitic vor avea un nivel mai ridicat al tendinţei depresive în condiţia maturizare emoţională scăzută, în comparaţie cu subiecţii de gen feminin cu un stil cognitiv intuitiv. Cea de-a doua ipoteză se referă la faptul că stilul cognitiv şi maturizarea emoţională influenţează depresia, în sensul că subiecţii de gen feminin cu un nivel scăzut al maturizării emoţionale vor avea un nivel mai ridicat al tendinţei depresive atât în condiţia stil cognitiv analitic, cât şi în condiţia stil cognitiv intuitiv, în comparaţie cu subiecţii de gen feminin cu un nivel ridicat al maturizării emoţionale.

Primul efect de interacţiune a evidenţiat faptul că nu există un efect de interacţiune între stilul cognitiv şi maturizare emoţională asupra variabilei depresie, obţinând $F(1, 234) = 0{,}76$ şi $p = 0{,}38 > 0{,}05$. Am folosit Testul T pentru eşantioane independente pentru a compara efectul variabilei stil cognitiv şi separat al variabilei maturizare emoţională. Am selectat ca variabilă constantă stilul cognitiv şi pentru comparaţia în funcţie de acesta am obţinut pentru maturizare emoţională scăzută $F = 2{,}67$, $t(df\ 117) = -2{,}07$ şi $p = 0{,}04 < 0{,}05$ şi pentru maturizare emoţională ridicată $F = 0{,}006$, $t(df\ 117) = -1{,}45$ şi $p = 0{,}14 > 0{,}05$. Aşadar, există diferenţe între subiecţii cu stil cognitiv analitic şi cei cu stil cognitiv intuitiv, în condiţia de maturizare emoţională scăzută, în sensul că media subiecţilor cu un stil cognitv intuitiv este mai mare decât cea a subiecţilor cu stil analitic la variabila depresie (Media analitic = 10,34, Sd = 6,30, Media intuitiv = 13,46, Sd = 10,12) şi nu există diferenţe între subiecţii cu stil cognitiv analitic şi cei cu stil cognitiv intuitiv în condiţia de maturizare emoţională ridicată. Pentru comparaţia în funcţie de maturizarea emoţională am obţinut pentru stil cognitiv analitic $F = 4{,}39$, $t(df\ 133) = 4{,}38$ şi $p < 0{,}001$, iar pentru stil cognitiv intuitiv $F = 4{,}19$, $t(df\ 75) = 3{,}20$ şi $p = 0{,}002 < 0{,}05$. Prin urmare, există diferenţe semnificative între subiecţii cu maturizare scăzută şi cei cu maturizare ridicată atât în condiţia stil cognitiv analitic, cât şi în condiţia stil cognitiv intuitiv, în sensul că media subiecţilor cu o maturizare scăzută este semnificativ mai mare decât a celor cu maturizare ridicată la variabila depresie (Media scăzut = 10,34, Sd = 6,30, Media ridicat = 6,30, Sd = 4,92 – condiţia stil analitic; Media scăzut = 13,46, Sd = 10,12, Media ridicat = 7,81, Sd = 5,86 – condiţia stil intuitiv).

Urmatoarea ipoteză este aceea conform căreia maturizarea emoţională şi locul controlului influenţează depresia, în sensul că subiecţii de gen feminin cu un nivel scăzut al maturizării emoţionale vor avea un nivel ridicat al tendinţei depresive atât în condiţia loc control intern, cât şi în condiţia loc control extern, în comparaţie cu subiecţii de gen feminin cu un nivel ridicat al maturizării emoţionale. Al doilea efect de interacţiune a evidenţiat faptul că nu există un efect de interacţiune între maturizarea emoţională şi locul controlului asupra variabilei depresie, obţinând $F(1, 234) = 0{,}28$ şi $p = 0{,}59 > 0{,}05$. Am făcut comparaţie în funcţie de maturizarea emoţională şi am obţinut pentru locul controlului intern $F = 3{,}64$, $t(df154) = 4{,}57$ şi $p < 0{,}01 < 0{,}05$, iar pentru locul controlului extern $F = 7{,}64$, $t(df50) = 3{,}02$

şi p = 0,004 < 0,05, ceea ce înseamnă că există diferenţe semnificative între subiecţii cu un nivel scăzut al maturizării emoţionale şi cei cu nivel ridicat la variabila depresie, atât în condiţia locul controlului intern, cât şi extern, în sensul că media subiecţilor cu o maturizare scăzută este semnificativ mai mare decât a celor cu maturizare ridicată (Media scăzut = 10,92, Sd = 6,63, Media ridicat = 6,58, Sd = 5,66 – condiţia loc control intern; Media scazut = 12,87, Sd = 10,47, Media ridicat = 7,46, Sd = 3,43 – condiţia loc control extern).

Stilul cognitiv şi locul controlului influenţează depresia, în sensul că subiecţii de gen feminin cu un stil cognitiv analitic vor avea un nivel mai ridicat al tendinţei depresive în condiţia loc control extern, în comparaţie cu subiecţii de gen feminin cu un stil cognitiv intuitiv. Al treilea efect de interacţiune nu a fost confirmat, obţinând un F(1, 236) = 0,33 şi p = 0,56 > 0,05. Am făcut comparaţie în funcţie de stilul cognitiv şi am obţinut pentru loc control intern F = 1,79 , t(df172) = -1.77, p = 0.078 > 0.05 şi pentru loc control extern F = 2,54, t(df64) = -1,44, p = 0.15 > 0,05, ceea ce înseamnă că nu există diferenţe semnificative între subiecţii cu stil cognitiv analitic şi stil cognitiv intuitiv la variabila depresie, atât în condiţia loc control intern şi extern.

Cu ajutorul Testului T pentru eşantioane independente am analizat efectul variabilelor independente asupra celei dependente, verificând astfel ultimele trei ipoteze.

A cincea ipoteză afirmă faptul că stilul cognitiv influenţează depresia, în sensul că subiecţii de gen feminin cu un stil cognitiv analitic vor avea un nivel mai ridicat de depresie în comparaţie cu subiecţii de gen feminin cu un stil cognitiv intuitiv. Primul efect este acela al stilului cognitiv asupra depresiei, unde am obţinut F = 3,96, t(df127) = -2,35 şi p = 0,02 < 0,05, ceea ce înseamnă că există diferenţe semnificative între stilul cognitiv şi depresie, în sensul că subiecţii de gen feminin cu un stil intuitiv au un scor mai mare la variabila depresie în comparaţie cu subiecţii de gen feminin cu un stil analitic (Media analitic = 8,19, Sd = 5,94, Media intuitiv = 10,73, Sd = 8,96).

Maturizarea emoţională influenţează depresia, în sensul că subiecţii de gen feminin cu un nivel scăzut al maturizării emoţionale vor avea un nivel mai ridicat de depresie în comparaţie cu subiecţii de gen feminin cu un nivel ridicat al maturizării emoţionale. La al doilea efect, dintre maturizarea emoţională şi depresie, am obţinut F = 9,80, t(df201) = 5,41 şi p < 0,001, ceea ce înseamnă că există diferenţe semnificative între maturizarea emoţională şi depresie, în sensul că subiecţii de gen feminin cu un nivel scăzut de maturizare emoţională sunt mai depresivi (Media scăzut = 11,57, Sd = 8,13, Media ridicat = 6,77, Sd = 5,25).

Ultima ipoteză se referă la faptul că locul controlului influenţează depresia, în sensul că subiecţii de gen feminin cu un loc al controlului extern vor avea un nivel mai ridicat de depresie în comparaţie cu subiecţii de gen feminin cu un loc al controlului intern. La cel de-al treilea efect a rezultat F = 0,05, t(df238) = - 2,16 şi p = 0,03 < 0,05, ceea ce înseamnă că există diferenţe semnificative între locul controlului şi depresie, în sensul că subiecţii de gen feminin cu un loc al controlului extern sunt mai depresivi în comparaţie cu cei cu loc al controlului intern (Media intern = 8,48, Sd = 6,50, Media extern = 10,74, Sd = 8,80).

În concluzie, subiecţii de gen feminin cu un stil intuitiv de gândire şi cu maturizare emoţională scăzută au scoruri semnificativ mai mari la depresie, iar în ceea ce priveşte locul controlului nu sunt diferenţe semnificative. Fetele cu un stil cognitiv intuitiv sunt semnificativ mai depresive decât cele cu un stil analitic în condiţia maturizare emoţională scăzută. Cele cu un nivel scăzut de maturizare sunt semnificativ mai depresive atât în condiţiile stil cognitiv analitic şi intuitiv, cât şi în condiţiile locul controlului intern şi extern. Nu există diferenţe semnificative între subiecţii de gen feminin cu stil cognitiv analitic şi stil cognitiv intuitiv la variabila depresie, atât în condiţia loc control intern şi extern.

Prin urmare, ipotezele 1, 4 şi 7 au fost infirmate, în sensul că subiecţii de gen feminin cu un stil cognitiv intuitv au un nivel semnificativ mai ridicat de tendinţe depresive în comparaţie cu fetele cu un stil cognitiv analitic, subiecţii de gen feminin cu un stil cognitiv

analitic nu sunt semnificativ mai depresivi în condiţia maturizare emoţională scăzută, iar subiecţii de gen feminin cu un stil cognitiv analitic nu au un nivel semnificativ mai ridicat al tendinţelor depresive în condiţia loc control extern. Infirmată a fost şi ipoteza generală conform căreia ar exista o interdependenţă între stilul cognitiv, maturizarea emoţională şi locul controlului asupra tendinţelor depresive. Ipotezele 2, 3, 5 şi 6 au fost confirmate, în sensul că subiecţii de gen feminin cu un nivel scăzut al maturizării emoţionale vor avea un nivel semnificativ mai ridicat de tendinţe depresive în comparaţie cu subiecţii de gen feminin cu un nivel ridicat al maturizării emoţionale, subiecţii de gen feminin cu un loc al controlului extern vor avea un nivel semnificativ mai ridicat de tendinţe depresive în comparaţie cu subiecţii de gen feminin cu un loc al controlului intern, subiecţii de gen feminin cu o maturizare scăzută vor avea un nivel semnificativ mai ridicat al tendinţelor depresive atât în condiţia stil cognitiv analitic, cât şi în condiţia stil cognitiv intuitiv, iar subiecţii de gen feminin cu o maturizare scăzută vor avea un nivel semnificativ mai ridicat de tendinţe depresive atât în condiţia loc control intern, cât şi în condiţia loc control extern.

2.6. Discuţii

Rezultatele acestei cercetări au relevat faptul că populaţia tânără nu este mai predispusa tendintelor depresive decât alte categorii de vârstă, dar, totuşi, nu ar trebui să neglijăm niciuna dintre categoriile de vârstă şi să fim atenţi la modul în care ne coordonăm viaţa. Totodată, se pare că maturizarea emoţională are un rol esenţial în apariţia tendinţelor depresive şi de aceea fiecare dintre noi ar trebui să avem grijă să ne dezvoltăm corect din punct de vedere emoţional sau să îmbunătăţim anumite lipsuri ale părţii afective. În ceea ce îi priveşte pe tinerii cu un loc al controlului extern şi pe cei cu un stil cognitiv intuitiv, ei ar trebui să se autoeduce pentru a nu cădea pradă depresiei sau să profite mai mult de avantajele acestui stil. Persoanele depresive merită o atenţie mai specială, iar această cercetare ar putea ajuta atât persoanele care suferă de tendinţe depresive, cât şi pe cei din jurul lor să înţeleagă mai bine profunzimea şi importanţa procesului ce duce spre depresie.

BIBLIOGRAPHY

Andersen, S., Spielman, A., Bargh, J. (1992), *Future-Event Schemas and Certainty About the Future: Automaticity in Depressives Future-Event Predictions*, Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 63, No. 5, pp. 711-723

Antonuccio, D. O., Lewinsohn, P. M., Steinmetz, J. L. (1982), *Identification of therapist differences in group treatment for depression*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, No. 50, pp. 435-443.

Arnett, J. J, (2000), *Emerging Adulthood A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties*, American Psychologist, Vol. 55. No. 5, pp. 469-480

Berry, D. (2001), *The Relationship Between Depression and Emerging Adulthood Theory Generation*, Advances in Nursing Science Vol. 27, No. 1, pp. 53–69

Bodenhausen, G., Sheppard, L., Kramer, G. (1994), *Negative affect and social judgment: the differential impact of anger management*, European Journal of Social Psychology, Vol. 24, pp. 45-62.

Bonchiş, E. (2000), *Dezvoltarea umană – aspecte psiho-sociale*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea

Calhoun, L. (1974), *Locus of control, self-reported depression and perceived causes of depression*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 42, No. 5, pp. 736.

Carver, C. (1985, September), *Depression and cognitive style: Comparisons between measures,* Journal of Personality and Social Psychology, Vol 49, No 3, pp. 722-728.

Caster, D., Parsons, O. A. (1977), *Relationship of Depression, Sociopathy, and Locus of Control to Treatment Outcome in Alcoholics*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 45, No. 5, pp. 751-756.

Doron, R. (1999), *Dicţionar de psihologie*, Ed Humanitas, Bucureşti

Filimon, L. (2002), Experienţa depresivă: perspective socio-culturale, Editura Dacia, Cluj- Napoca.

Galambos, N., Leadbeater, B.J., Barker, E.T. (2004), *Gender differences in and risk factors for depression in adolescence: A four-year longitudenal study*, International Journal of Behavioral Development, No. 28, pp. 16-25.

Galambos, N. (2006), *Depression, Self-Esteem, and Anger in Emerging Adulthood: Seven-Year Trajectories*, Developmental Psychology, Vol. 42, No. 2, pp. 350–365.

Gifford, D.D, Briceño – Perriott. J., Mianzo, F. (2006), *Locus of Control: Academic Achievement and Retention in a Sample of University First-Year Students,* Journal of college admission, No. 34, pp. 59 – 67.

Gjerde, Per F. (1993), *Depressive Symptoms in Young Adults: A Developmental Perspective on Gender Differences. In Studying lives through time: Personality and development*, American Psychologist, vol. 21, No. 3, pp. 255-288.

Kormanik, M, Rocco, T. (2009), *Internal Versus External Control of Reinforcement: A Review of the Locus of Control Construct***,** Human Resource Development Review, *No.* 8. p. 463.

Loo, H., Loo, P., (2003), *Depresia,* Editura Corint, Bucureşti

Mahmoudi, A. (2012 January), *Emotional maturity and adjustment level of college students*, Education Research Journal Vol. 2, pp. 18-19.

Papalia, E. D. (2010), *Dezvoltarea umană*, Ediţia a XI a, Editura Trei, Bucureşti.

Popescu Neveanu, P. (1978), *Dicţionarul de Psihologie,* Editura Albatros, Bucureşti.

Rotter, J.B., Mulry, R. (1965), *Internal versus external control of reinforcement and decision time*, Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 2, No. 4, pp. 598-604.

Rotter, J. B. (1966), *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, Psychological Monographs, 80 (Whole No. 609), pp. 1-28.

Schulenberg, J. E., Bryant, A., O'Malley P., (2004), *Taking hold of some kind of life: How developmental tasks relate to trajectories of well-being during the transition to adulthood*, Development & Psychopathology, No. 16, pp. 1119–40.

Schulenberg, J., Zarrett, N., (2006), *Mental health during emerging adulthood: Continuity and discontinuity in courses, causes, and functions*, Psychological Review, Vol. 32, pp. 15-22.

Witteman, C.,Van den Bercken, J., Claes, L., Godoy, A. (2009), *Assessing Rational and Intuitive Thinking Styles,* European Journal of Psychological Assessment, Vol. 25, pp. 39–47.

THE PSYCHOLOGICAL VALENCES OF MUSIC

Elena Oliviana Epurescu
Lecturer, PhD, Polytechnic University of Bucharest

Abstract: Since in Romanian education music education is marginalized, I considered it necessary to bring this field up to date, presenting some aspects regarding the psychological valences of music on the formation and development of the human personality. Early music education allows an evolution of the individual both culturally and spiritually, putting a mark on his future evolution.The approach register in this paper addresses the implications of psychogenesis on the stages of further development of the individual, motor skills, musical hearing, human voice and musical skills.

Keywords: psychology, music, art, creation

1.Obiectivele generale ale artei muzicale:

- Stimularea și educarea interesului și dragostei pentru ascultarea muzicii, cultivarea emoțiilor artistice, a sensibilității pentru muzică, a înțelegerii și aprecierii frumosului în muzică;
- Dezvoltarea percepțiilor auditive prin exerciții de sesizare a diferențelor de înălțime, durată, timbre și intensitate a sunetelor;
- Formarea unor deprinderi muzicale elementare, legate de însușirea intuitivă și în mod gradat a principalelor elemente ale limbajului muzical: melodie, ritm, polifonie;
- Cultivarea aptitudinilor muzicale de timpuriu și exersarea lor adecvată in diferite context musicale accesibile;
- Dezvoltarea memoriei muzicale, a imaginației și atenției voluntare;
- Stimularea spiritului de creație și cultivarea unor calități interpretative în cadrul diferitelor forme de manifestare artistică;
- Încurajarea aptitudinilor artistice deosebite, nu doar cultivarea talentului muzical;
- Participarea la diferite manifestări artistice - festivaluri, concursuri;
- Educarea moral-civică și patriotic prin creații ce reflectă aspecte din frumusețile naturii, patriei, din munca părinților, a oamenilor, copilăria fericită, prin cântece despre patrie, popor, trecutul istoric.

Se urmărește dezvoltarea sensibilității și receptivității față de arta sunetelor, formarea gustului pentru frumos și punerea bazelor educării capacității de a emite judecăți de valoare.

2. De la psihogeneză la etapizare

Procesul de educație muzicală se desfășoară pe parcursul unei perioade îndelungate de timp.

În funcție de anumite caracteristici specifice vârstelor, corelate cu obiectivele educaționale, acest proces parcurge mai multe etape.

Ele au cunoscut diferite denumiri, raportate la anumite criterii precum caracteristicile procesului de învățare, conținut, obiective.

Cei mai cunoscuți termeni pentru definirea etapelor amintite au fost: prenotația și notația muzicală.

Nu prin vorbe facem muzică, ci pătrunzând în lumea sunetelor și încercând să-i descoperim tainele.

Periodizarea în etape a fenomenului muzical oferă o perspectivă mai amplă.

În acest sens distingem următoarele 3 mari etape:

1. etapa achizițiilor senzoriale (grădinița și clasele I-II);
2. etapa achiziției instrumentelor (clasele III-IV);
3. etapa achizițiilor valoric – atitudinale (clasele VII-XII).

Obiectivele urmărite vizează: formarea și dezvoltarea unor capacități muzicale; cunoașterea și utilizarea unor elemente de limbaj muzical.

Din categoria capacităților muzicale fac parte: capacitățile interpretative și capacitățile de receptare a muzicii.

Capacitățile interpretative se referă la: formarea deprinderilor de interpretare vocală, de mânuire a unor jucării muzicale; formarea deprinderilor de interpretare; formarea deprinderilor de exprimare muzicală prin mișcare.

Capacitățile de receptare a muzicii au în vedere: formarea deprinderilor de ascultare și audiere a muzicii; recunoașterea unor creații din muzica universală și românească; formarea unor deprinderi de comparare, diferențiere și clasificare a unor elemente muzicale.

Cunoașterea elementelor de limbaj muzical se realizează prin: audiții și cântare, perceperea mentală și dirijată a unor elemente de limbaj muzical, precum și utilizarea unui cod de gesturi sau cod grafic.

„Să lăsăm, deci, muzica să vorbească prin ea însăși, în limbajul ei, care este unul universal”.(I. Șerfezi, 1967)

3. De la psihomotricitate la sensibilitate muzicală

Cei care practică muzica au confirmat strânsa legătura între elementul sonor și mișcare.

Unul din obiectivele fundamentale ale activității de educație muzicală se referă la consolidarea deprinderilor de coordonare psiho-motrică.

Pentru ca educatorul să utilizeze cele mai adecvate mijloace, metode, procedee de realizare a educației muzicale, se impune o foarte bună cunoaștere a particularităților anatomofiziologice în diferite ipostaze ale devenirii umane.

În realizarea unui mișcări, de exemplu, trebuie să cercetăm cu atenție nivelul de dezvoltare a oaselor, alungirea oaselor, mușchilor și o adaptare la dimensiunile copilului.

Organismul în întregime devine mai elastic, mișcările mai ample și mai sigure.

Datorită maleabilității, coloana vertebrală este ușor deformată, de aceea se urmărește încă de la vârsta mică imprimarea unei poziții corecte a copilului prin numeroase și variate exerciții și mișcări asociate cu text și cânt.

Coordonarea, echilibrul, precizia, independența mișcărilor și acțiunilor sunt nesigure din cauza insuficientei dezvoltări a mușchilor scurți ai membrelor.

Pentru a dezvolta sistemul muscular și precizia mișcărilor, un rol deosebit de important îl are punerea în acțiune a diferitelor grupe de mușchi și exersarea lor sistematică.

Astfel, jocurile muzicale, cântecele vor fi însoțite de mișcări ale membrelor superioare și inferioare: ciocănit în măsuță cu fiecare deget în parte, balansarea brațelor cu diferite forme de mers îmbinate cu mișcări corespunzătoare de brațe.

Mobilitatea constituie o altă disponibilitate fizică a individului.

Aceasta se referă la nevoia de mișcare a acestuia.

De aceea, jocurile cu mișcări executate sincronizat în colectiv asigură starea de bună dispoziție și totodată furnizează coordonarea, precizia, echilibrul și independența de acțiune.

O acțiune însemnată asupra dezvoltării fizice și psihice o au exercițiile fizice.

Acestea activează toate organele corpului aflate în strânsă legătură, antrenează intens nu numai mușchii ci și organele de respirație, de circulație, sistemul nervos.

Totodată contribuie la mărirea mobilității articulației și la corectarea ținutei.

Practicarea exercițiilor fizice influențează atât dezvoltarea fizică cât și formarea unor calități morale (voința, perseverența, caracterul).

Aparatul respirator se dezvoltă concomitent cu creșterea rezistenței organismului la efort.

În activitățile muzicale se urmărește producerea unei respirații corecte.

Aceasta asigură plămânilor o cantitate mai mare de aer și ajută la obținerea unui sunet calm, liber, susținut, neforțat.

Pentru o deprindere cu o respirație corectă, în timpul cântării, o atenție deosebită trebuie acordată ținutei/poziției.

Astfel, dacă se stă pe scaun, trebuie ținut spatele drept, rezemat de spătarul scaunului, capul drept, mâinile pe genunchi.

Nu este indicat să se țină brațele încrucișate pe piept, acest lucru împiedicând respirația normală în timpul cântării.

Dacă stăm în picioare, trebuie să avem o ținută degajată.

În cadrul exercițiilor de respirație, trebuie realizată inspirație pe nas cu gura închisă și expirație pe gură.

În acest sens, se pot face exerciții sau jocuri imitative necesare înaintea oricărei activități muzicale.

4. Auzul muzical

Auzul este elementul fiziologic fără de care învățarea muzicii devine absolut imposibilă, deoarece procesul de cunoaștere al acestei arte are ca bază materială sunetul, a cărui percepere se realizează prin mijlocirea auzului.

Auzul poate fi fiziologic (dăruit de la natură) și auzul muzical (pe care nu-l posedă toți oamenii și care se poate forma și dezvolta prin activități speciale).

Auzul fiziologic stă la baza formării auzului muzical care constă în perceperea diverselor componente ale sunetelor muzicale și a relațiilor dintre ele: timbru, intensitate, durată, înălțime.

Auzul muzical poate fi relativ și absolut.

Auzul relativ este o formă superioară a auzului muzical iar auzul absolut are la bază o aptitudine muzicală deosebită.

Auzul absolut este prezent mai ales la cei care învață muzica prin mijlocirea unor instrumente cu sunet fix - pian, harpă, acordeon.

Se poate forma și prin mijlocirea altor instrumente precum: vioară, violoncel.

Chiar dacă în școlile obișnuite nu se ajunge la forma superioară pe care o întâlnim în școlile de muzică, auzul absolut trebuie să ne preocupe deoarece ajută la formarea unei intonații precise.

5. Vocea umană

În timp ce auzul musical permite perceperea și înțelegerea muzicii, vocea reprezintă principalul mijloc de realizare practică și interpretativă a acestei arte.

Vocea constituie instrumentul cu ajutorul căruia omul își exprimă ideile, sentimentele în relația cu lumea înconjurătoare.

Aceasta antrenează o serie de mecanisme aparte grupate în 5 categorii:

- aparatul respirator cecuprinde: traheea, bronhiile, plămânii, mușchiul diafragmei, mușchii toracali și abdominali;

- aparatul generator ce cuprinde: laringele, faringele, glota, epiglota, coardele vocale;
- aparatul rezonator din care fac parte: cavitatea toracică și faringiană, fosele nazale și sinusurile frontale, cavitatea bucală;
- aparatul articulator alcătuit din: limbă, buze, maxilare, cerul gurii;
- aparatul auditiv alcătuit din: urechea externă și urechea internă.

Registrul, înălțimea și intensitatea sunetelor emise sunt determinate de întinderea coardelor vocale, de alungirea sau scurtarea traiectului, de expirarea sau diminuarea calității de aer ce trece prin plămâni.

Vocea umană dispune de mai multe corpuri rezonatoare, de cavități înăuntrul cărora se amplifică și se înfrumusețează.

Toracele, faringele, fosele nazale, sinusurile frontale, gura sunt principalele cutii de rezonanță și se află într-o directă și strânsă legătură.

Astfel, limba are rol hotărâtor în formarea timbrului vocal în articularea sunetelor, buzele participă la articularea vocalelor și consoanelor labiale.

Elasticitatea în mișcările buzelor contribuie la claritatea vocii.

Prin mișcările de apropiere sau îndepărtare a maxilarelor se produce închiderea sau deschiderea cavității bucale care imprimă timbrului vocii o rezonanță specifică.

Vocea reprezintă un dar natural al omului și poate fi clasificată astfel: vocea folosită în vorbire și vocea folosită în cântare.

6. Structurile aptitudinale în muzică

„Aptitudinile sunt acele însușiri psihice ale personalității care condiționează executarea izbutită a anumitor forme de activitate.

Nici o aptitudine izolată nu poate asigura succesul într-o activitate, acesta depinzând de îmbinarea mai multor aptitudini.

În funcție de nivelul și semnificația socială a rezultatelor obținute în cadrul unei activități, s-au diferențiat termenii: înzestrat/dotat; talentat și genial.

Dotația se referă la „ un ansamblu de însușiri funcționale ereditare și înnăscute, care în urma dezvoltării psihice și a educației condiționează performanțe înalte în activități diverse.” (P. Popescu-Neveanu, 1978)

Talentul reprezintă „combinarea originală a aptitudinilor care asigură posibilitatea înfăptuirii creatoare a unei activități”. (A. Roșca, 1971)

Geniul este forma cea mai înaltă de dezvoltare a aptitudinilor, care se manifestă într-o activitate importantă pentru viața societății, pentru progresul științei, tehnicii și culturii.

În limbajul curent, se folosesc termenii: aptitudine și capacitate, ca sinonime.

Dicționarul de psihologie face distincție între cei doi termeni: aptitudinea înseamnă acea însușire sau ansamblu de însușiri ale unei persoane care facilitează învățarea, iar capacitatea este aptitudinea consolidată prin deprinderi, este demonstrată și demonstrabilă prin fapte.

Precocitatea manifestată prin reușite surprinzătoare în domenii precum muzica, pictura, coregrafia, matematica, indică aptitudini dar, numai după exersări și elaborări complexe de sisteme de lucru, omul poate ajunge la rezultate remarcabile, se poate vorbi despre capacități.

În limbajul curent, se folosesc termenii: aptitudine și capacitate, ca sinonime.

Dicționarul de psihologie face distincție între cei doi termeni: aptitudinea înseamnă acea însușire sau ansamblu de însușiri ale unei persoane care facilitează învățarea, iar capacitatea este aptitudinea consolidată prin deprinderi, este demonstrată și demonstrabilă prin fapte.

Precocitatea manifestată prin reușite surprinzătoare în domenii precum muzica, pictura, coregrafia, matematica, indică aptitudini dar, numai după exersări și elaborări complexe de sisteme de lucru, omul poate ajunge la rezultate remarcabile, se poate vorbi despre capacități.

6.1. Clasificarea aptitudinilor

Aptitudinile se împart în:

- aptitudini generale: prezente în toate domeniile de activitate;
- aptitudini speciale: necesare în anumite domenii: muzică, matematică, arte plastice;
- aptitudini practice: aptitudinile constructiv-tehnice, organizatorice, pedagogice.

În continuare, supunem analizei, din categoria aptitudinilor speciale numai aptitudinile muzicale ce constituie parte integrantă a lucrării de față.

Aptitudinea muzicală a fost analizată de mai mulți autori.

Astfel, în structura aptitudinilor muzicale se disting 5 componente principale:

- componenta senzorială (capacitatea de a discrimina diferitele nuanțe ale înălțimii, ale intensității și duratei sunetelor muzicale)
- componenta numerică (întipărirea și reproducerea calităților sunetului);
- componenta sintetică (perceperea configurațiilor și combinațiilor muzicale);
- componenta motorie (exprimarea sunetului auzit prin voce sau cu ajutorul instrumentului);
- componenta ideativ-asociativă (dintre configurațiile de sunete muzicale și conținutul de idei).

În structura aptitudinii muzicale putem identifica 25 de componente grupate în 5 categorii:

1. senzațiile muzicale și sensibilitatea muzicală;
2. activitatea muzicală;
3. memoria și imaginația muzicală;
4. inteligența muzicală;
5. sentimentele muzicale.

Muzicalitatea rezultă din combinarea unor aptitudini parțiale independente unele de altele.

Deși între cele două există o relație foarte strânsă, totuși ele nu evoluează în aceeași proporție.

Cele 8 componente ale aptitudinii muzicale sunt:

1. simțul ritmului;
2. auzul absolut;
3. recunoașterea octavelor;
4. auzul relativ;
5. perceperea analitică a unei combinații simultane de două sunete;
6. perceperea analitică a unei combinații simultane de trei sau patru sunete;
7. perceperea și reproducerea melodiilor;
8. capacitatea de a cânta după auz.

Avansează studiile de psihologie muzicală obținându-se rezultate notabile prin elaborarea a 5 teze cu privire la muzicalitatea înnăscută:

1. nu talentul muzical este înnăscut ci aptitudinea;
2. orice aptitudine poate fi depistată prin instrucție și educație;
3. orice test sau experiment trebuie să țină seama de: exercițiu, studiu, dezvoltare, vârstă și sex, acestea fiind valabile și celor care studiază muzica și celor care nu o studiază;
4. muzicalitatea constituie un rezultat al dezvoltării, educației și instrucției;
5. muzicalitatea se raportează la calitate și nu la cantitate.

Muzicalitatea este o noțiune colectivă a tuturor aptitudinilor necesare înțelegerii și executării operelor muzicale.

Se disting o serie de aptitudini muzicale ce intră în sfera muzicalității.

Acestea sunt: reproducerea înălțimii tonului, reproducerea unor intervale simultane și succesive dintre tonuri; memorarea intervalelor, crearea unor ierarhii ale intervalelor; analiza intervalelor simultane; conștiința tonalității; reproducerea corespunzătoare a intervalelor de timp; reproducerea totală sau parțială a unor intervale multiple de timp; păstrarea unui anumit ritm și executarea concomitentă a unei activități într-un alt ritm; memoria muzicală; îmbinarea de intervale și ritmuri; aptitudinile intelectuale.

6.2. Aptitudinile muzicale – aptitudinile speciale

Unele aptitudini, printre care se număra și cele muzicale apar de timpuriu.

Pe măsură ce copilul capătă experiență dobândește mai multe cunoștințe și își formează deprinderi ce conturează o varietate de aptitudini ale personalității umane.

Din studiul biografiilor unor mari personalități artistice se constată o accentuată precocitate a acestora.

În continuare, dăm câteva exemple semnificative: W.A. Mozart a început să cânte la pian la vârsta de 3 ani și să compună la 4/5 ani;

M. Bartholdy a început să compună la 5 ani; S. Prokofiev la 8 ani, iarG. Enescu, la 3 ani cânta la vioară și avea suficientă pregătire pentru a fi admis la Conservatorul din Viena, la vârsta de 7 ani.

Manifestarea timpurie presupune că, în perioada anterioară a fost însușit limbajul muzical, s-au format și chiar dezvoltat deprinderile muzicale necesare interpretării sau compoziției care să ateste existența unei înzestrări superioare.

Învățarea se realizează cu ușurință, într-un timp foarte scurt datorită calităților excepționale ale copiilor.

Se pune problema individualizării acestora în cadrul colectivelor. Aceasta înseamnă că nu trebuie să-i izolăm pentru că ei „sunt altfel",ci dimpotrivă să le dăm posibilitatea prin sarcini diferite de ale celorlalți să se dezvolte în ritm propriu.

Trăsătura cea mai caracteristică a înzestrării muzicale o constituie sensibilitatea muzicală, înțeleasă „ca o însușire complexă a omului, rezultată din îmbinarea capacității de a asculta și înțelege muzica, cu necesitatea imperioasă de a se exprima prin muzică." (T. Bogdan, I. Nica,1970)

CONCLUZII

Ca efect asupra psihicului, muzica este un tonic spiritual, facilitează comunicarea umană, are rol stimulator, senzorial, afectiv, intelectual, volițional, antrenând atât procesele psihice intelectuale și afective, dezvoltă gândirea creatoare, imaginația, aprofundează cunoașterea de sine, amplifică sensibilitatea, are forță de sugestie, are efect kathathatic și relaxant, fiind folosită în scop terapeitic, dezvoltă capaitatea de efort, este mobilizatoare și energizantă.

Contribuie la consolidarea deprinderilor de coordonare psiho-motrică, aptitudinilor, auzului muzical şi la antrenarea vocii umane.

Toate acestea vin să certifice încă o dată idea că muzica antrenează toate resorturile personalității umane.

În acest sens, pe bună dreptate, putem afirma că muzica „ ne încântă, ne bucură sau ne întristează, ne dezvăluie un bogat conținut de idei, ne ajută să înțelegem mai profund gânduri și evenimente, ne mobilizează forțele, ne îndeamnă la realizări nobile". (M. Dolgoșev, E. Marinescu,1969)

BIBLIOGRAPHY

1. Bălan, G. (1965). Sensurile muzicii. București: Editura Tineretului.
2. Bogdan, T., Nica I., (1970). Copiii excepționali. București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Burke, E. (1981). Despre sublim și frumos. București: Editura Meridian.
4. Dolgoșev, M., Marinescu, E. (1969). Metodica educației muzicale în grădinița de copii. București: Editura Didactică și Pedagogică.
5. Lupu, J. (1988). Educarea auzului muzical dificil. București: Editura Muzicală.
6. Munteanu, Gabriela, (2007). Didactica educaţiei muzicale, ediţia a II-a, Bucureşti, Editura Fundaţiei România de Mâine
7. Popescu-Neveanu, P. (1978). Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros.
8. Roșca, A. (1971). Psihologie pedagogică. București: Editura Științifică.
9. Șerfezi, I. (1967). Metodica predării muzicii. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică.

THE ROLE OF SOCIAL MEDIA INFLUENCERS IN THE HUNGARIAN CONSUMPTION HABITS IN THE COVID-19 PERIOD

Andras Csaba Gyorbiro
Lecturer, PhD, Partium Christian University of Oradea

Abstract: Since the widespread acces to the various internet based video sharing platforms, the popularity of the classical TV programming has fallen, which has launched an alarm sign in the world of marketing and global sales of the companies, actually regardless of their size and profile. The Covid-19 pandemic, with the partial or complete lockdonws, with the spread of the digital and online platforms involved in the home office activities has put even more focus on the online content consumption. The pricing of the advertisments on the online platforms are on the one hand much cheaper , and on the other hand the targeting of the users is also imcomparably more efficient. In my paper I will analyse the potentiial outcomes of these changes in terms of marketing strategies and media consumption

Keywords: media consumption, video-sharing platforms, content-marketing, digitalization

Introduction

For several decades, especially in the Western world, the television had a period of glory march , beginning with the 1950s, and lasting about 60 years, until the beginning of 2010 (Lozano, 2013). A certain diversification in terms of TV channels and general broadcasters has broken the media market since the beginning of the 1980s, the great TV corporation found rivalry facing with several, regional and subject-oriented broadcasters, but the platform, the analog or digital programmin in the TV had few rivarly in terms of reaching the largest share of the population (De Walck, Treuwlingsm 2013). As a natural result, a very large share of the companies` marketing spending was also targeted to the TV, and there was a heavy pressure from the lobbists` side towards the governments and media authorities to let them offer more and more advertising , which increasingly caused tension among the viewers.

The appearance of the online video sharing platforms, and the market consolidation led by two giant providers caused a landslide within this industry. We do not focus on the illegal file sharing and downloading possibilities (Strangelove, 2015), but if we only take into account the legal media sharing platforms, we can notice two remarkable tendencies (Duncan, 2020). On the one hand, a lot more broadcasters appeared, with original content ant it became possible to achieve such a level of popularity, which permits setting up a living as a youtuber in some countries.[1]

One could easily get the impression, that the only real change is that a lot more new faces and broadcasters appeared on the media market, and that the single users have a much broader base to choose from. But these alternations from the users` and youtubers` side is however only the smaller part of the big picture. In terms of long-term economic and marketing changes, the perspectives seems to be much broader and the amounts of resources

[1] It is important to mention that the possibilites for running a business in this modeld varies heavily on the country, language, and the market share the patform believes can be acceses based on these in the case of each channel

spent on the restructuration really mean a shift of paradigm. The whole marketing industry needs to adapt to the new situation, has to get the tune of the new times and needs to re-establish its basic rules in terms of costs and benefits when choosing the new tools meant to reach the group of consumers they wish to target in this brand new media environment which started to rule the digital world

The limits of the direct marketing and sales strategies

As the consuptiom-oriented Western societes started to enjoy their growing wages, the long period of peace and economic prospetity after the second world war, the marketing strategies of the companies were set to convince the consumers` about the superiority or the better price/quality ratio of their products and services. This was the era, lasting for about six decades, when the typical scheme of an advertisment, regardless of the format and the platform applied was a product put into the foreground, and labelled with some words, conving the user directly to buy it (Teixeira, Wedel, Pieters.2010). In this period, the given product was a central element of the advertisments running in the television or in the radio, and the creativity put into the final product was either the words which were used to describe ot, or the context, for example an invented story, which was meant to highlight the most important features and characteristics of the given product.

However, after a certain period of time, two challenges reached this kind of advertising pattern. On the one hand, in each product category have risen a couple of brands, and it became rather a matter of faith , brand trust and brand loyalty , which made the consumers decide (Sherman, 2017). With the widespread arrival of the discount retailers, a lot of own branded products appeared, which were not advertised direclty, but in the frame of the retailer, and these created a real challenge for the traditional products in terms of price/quality ratio. In the discount retailers` offers there were several products, which were monopolized before by some important international brands, and which were seen as symbols of luxury or financial stability. As the discount retailers appeared with similar products, a new shift of strategy became necessary.

The companies which offered a range of products with substantially higher added values and thus with higher consumer prices, struggled to push these values through and to create or sustain for the brands they represent an image of something more valuable or worth to buy than the rival products (Steinberg, 2012). The labelling, the adjectives suggesting the superior quality, the excellent design or the reliablity were just not enough any longer, as all rival brands applied same strategies, and in many sectors of the products and services the avarage quality has also risen.

The early influencers

Advertising with famous, well known people, whose life and achievements gained and created respect and acknowledgement in many persons was nothing new in the advertising business. On billboards, TV spots, magazine pages they were organic parts of the marketing strategies. Even if not called marketing ambassadors or influencers before, the advertising industry noticed quite soon that these persons and their commitment towards certain brands could really make a difference in the consumers` attitudes.

The real challenge came from two sides for this model: on the one hand, as I mentioned before, we could notice a heavy decrease in terms of print newspapers and classical TV programme watching (Lorinc, 2015). Depending on region, age group and on other social-economical background related factors which were used to shape the target group, a decrease in importance of these advertisment surfaces was significant and marked an obvious tendency. On the other hands, as this pattern became a leading component in the

companies` branding and marketing activity, each rival product could find a smiling face for their own products (Arayees,Geer, 2017).

So the creative element of the new advertisment strategies was not anymore the content of the advertisments, the slogans, the logos, the stories in which the given product or service was put in to give an ogranic impression of the benefits of the product, but the most challengeing element became finding the proper persons, or influencers, who were on the one hand available at a fairly good price for the company, but also had the potential to give the brand or product a remarkable enchancement in terms of popularity.

The range of potentially reachable users got limited, as a result of the multiplification of the media channels, and the advertisments involving celebrities who claimed to be commited users of the products faded into the general marketing noise. It also became typical , that certain products and services hired various kinds of celebrities. Chewing gums, fast fashion brand, sweets got rather connected with pop stars or junior actors, while on the other end of the spectrum, high value added wathces, financial or insurance companies rather chose athletes such as tennismen or Formula 1 drivers, or top actors, decorated with several Oscars and Golden Globes along their career. But as it was set and each brand found its face, the industry found itself on the startline again, with permanently falling efficiency in the case of such marketing campaigns.

Internet compatible content marketing

As the online video sharing platforms strated to gain more and more popularity and as an espcially relevant factor, according to several researches their popularity growth was much faster in the case of well off, young up to middle aged professionals, who are the most valuable elements for the brands with higher added value and higher pricing (Strangelove, 2015). The first wave of reactions from the advertising industry was to target original content creators, widespreadly labelled as ,,youtubers``[2] to present certain products and services in their videos.

This was, however, not a content-led change in the marketing strategies, rather a change of platform only. The real breakthrough happened when several researches concluded, that less direct advertising of a product can be more efficient, as there should be a content which attracts wievers as it is interesting, socially relevand, funny and original, and a certain brand could be connected to the whole story with remarkably softer ties. Instead of applying the previously used marketing techniques to put the product or the given service into the spotlight, emphsasizing it`s features, or price/quality ratio, with creative elements such a melodic tune, some funny or intelligently created words or lines, the product gets into the background and gives its place to more sophisticated content, which is actually only the setting to surround the given brand.

For example, a widespread global content marketing strategy became the production of series, especially for online platforms (and ocassionaly trasnferred to classical TV programmig), where a host drives a car in an urben environment and a guest, a popular or interesting personality gets involved in a chat on various topics, autobiographical elements, thoughts on various elements, etc. The camera records repeatedly the logo of the car, from various angles, both from the inside and the outside, so that the viewers can not avoid knowing, which car is exactly driven and which car is thus the place of the content which is meant to be attractive and meaningful for the viewers.

[2] The term is somewhat misleading, as there are persons who do not really use or do not use as primary contenc channel the Youtube, but are also labelled with this term.

Not a single time is it mentioned, that the car they ride has great characteristics and/or can be purchased at a very good price in terms of price/quality ratio. However, it is made sure, that the viewers can easily identify the given car, as the logo, the shape, the model indicators are frequently shown from various angles during the footage. In this context, the tools and means used in the previous model became something which are meant to be avoided.

No direct reference to the given product, no direct camera focus on the logo or on any specific brand-related detail of the product, only such a setting needed to be created, in which the given product is an organic complementary element of a storyline, which is meant to be attractive for the target group of consumers which should get convinced about the fact that the given brand is strongly associated with the prestigious content of the video. In an ideal case, the viewers should get the unconscius impression, that if the show has a great quality, with good taste, a product which contributes to the realization of this video content must also be something of fine taste and with a character that fits perfectly to the quality of the content.

An other examples are, present in almost every western country , often related to several brands and production companies the cooking programmes. There is nothing mentioned about the equipment they used, about their quality, or about the characteristics of the ingredients, but the viewers see a pleasant conversation between a host and his guest/guests, while the whole kitchen scene is set with noticeable logos of the certain products.

In these kind of content marketing videos, there are some advantages especially tailored for the online platforms : they are created as series, ideal to be inserted into a playing list. Beyond this, their length is typicallay at about 15-20 minutes, the avarage travel time of commutes in urban regions. The logos and the visible trademarks are focused thus, that they remain visible even in lower resolution mode, in the case the viewers` internet connection doesn`t permit high quality video formats. Even there are some new jobs in the brand, which have the task to give the videos such a shape, so that it can be enjoyable and clear in terms of the branding even on mobile screens and on any platform, where potential users may get to see it. This also requires creativity, but the focus of the creative thinking is quite different now. Before, the creative element of the ads was how to build an attractivea and convincing markegint message around a certain product or service, which in a spot of about 15-20 seconds can convince the potential custormers about its benefits

On the other hand, they create a refreshingly positive experience in the users, as they don`t have to face the pushy, often very aggressive and self-aimed existing presence of the brands and products. These are rahter environmental items, but are thought to be perfectly suitable to create in the viewers` perception the association of the brands with the high quality content, so the consumers will have associational schemes related to the given brand which the producers desire to.

These brands would not communicate about them directly any longer that they are a great choice for various reasons, but rather would create the image of a choice, which is strongly associated with contents, thought and personalities, which are relevant and popular among the targeted consumer groups. Without a solid knowledge whether this is a brand new way for the marketing professionals to reach social and consumer groups who were a hidden target in lack of their daily connection to print versions of papers and traditional TV programing, we can affirm, that at least as of 2020 , this is a very interesting pathway to follow for the advertising industry.

The date mentioned has in plus a significant meaning. The COVID-19 pandemic and the lockdowns applied by several governments has massively changed the digital culture of working and comsuming content for many who were less attached to the digital revolution , social media trends and online office solutions. As the classical TV programming could not

react powerfully to the new situation, which had no precedent in our modern history, the internet started to offer the only alternative for entertainment, information gathering, and it is very likely, that hundreds of millions had time and opportunity to surf the internet and finding several indeptent content producers according to their areas of interest.

Conclusion

The advertising professeionals and marketing experts always have the interest, to deliver powerful messages to the social groups which are the consumers with the most liquid financial resources. The loss of popularity in case of print newspapers and classical TV and radio broadcasting has put the marketing industry into a difficult situation, as the most proserous groups of the society were hard to reach. The online platforms, first with the possibility of delivering targeted and personalized messages could mean the first step forward, but also reflected the neccesity on new marketing strategies.

In quite a short time, the marketing industry has found the arguably efficient path towards the succes in the new media-consumption environment. Instead of a centralized, direct and conservative marketing strategy which dominated the era of the few but bit broadcasters a decentralized, flexible and content-oriented associative attitude became dominant within the marketing expers` strategic planning.

The content marketing, which means a much less diresct suggestion for the consumert to buy goods and services, but rather creates strong links and associations between brands and values, boomed in the time of the 2020 Covid-19 pandemic. As for now, we do not see any incentive that would predict less online consumption and any kind of return of focus towards the print and classical TV broadcasting, but the development of the content marketing evolution will certainly remain a hot topic to follow for the following period.

BIBLIOGRAPHY

Arayess, S., & Geer, D. (2017). Social Media Advertising: How to Engage and Comply. European Food and Feed Law Review, 12(6), 529-531.

De Valck, M., & Teurlings, J. (2013). After the Break: Television Theory Today. In De Valck M. & Teurlings J. (Eds.), After the Break: Television Theory Today (pp. 7-18). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Duncan, S. (2020). NEW MEDIA, NEW PLAYERS. In The Digital World of Sport: The Impact of Emerging Media on Sports News, Information and Journalism (pp. 39-54). London, UK; New York, NY, USA: Anthem Press.

Lorinc, J. (2015). Your Kids, The Influencers. Corporate Knights, 14(2), 50-53. Retrieved October 9, 2020, from http://www.jstor.org/stable/44149841

Lozano, J. (2013). Television memory after the end of television history? In De Valck M. & Teurlings J. (Eds.), After the Break: Television Theory Today (pp. 131-144). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Sherman, L. (2017). Creating Strong Brands. In If You're in a Dogfight, Become a Cat!: Strategies for Long-Term Growth (pp. 139-154). New York; Chichester, West Sussex: Columbia University Press.

Steinberg, M. (2012). Candies, Premiums, and Character Merchandising: The Meiji–Atomu Marketing Campaign. In Anime's Media Mix: Franchising Toys and Characters in Japan (pp. 37-86). University of Minnesota Press. Retrieved October 9, 2020, from http://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctttscmj.5

StrangelovEe M. (2015). Television and Movie Piracy: Simple, Fast, and Free. In Post-TV: Piracy, Cord-Cutting, and the Future of Television (pp. 48-73). Toronto; Buffalo; London: University of Toronto Press.

Teixeira, T., Wedel, M., & Pieters, R. (2010). Moment-to-Moment Optimal Branding in TV Commercials: Preventing Avoidance by Pulsing. Marketing Science, 29(5), 783-804.

THE PRINCIPLE OF PERSONALIZATION IN MEDIA COMMUNICATION

Xenia Negrea
Senior lecturer, PhD, University of Craiova

Abstract : In this study we propose an analysis of the principle of authenticity in contemporary communication, with emphasis on media communication. The essential question of our study is: does the media communication follows the steps of a ritual, does the media communication follow a set of procedures and, consequently, can we talk about encouraging the personalized expression? Our hypothesis is that a discourse built on a highly personalized type of communication is increasingly required and the testimony, evidence and the „I" and „You" are procedural segments.

Keywords: autenticity, credibility, exclusivity, information

Journalistic communication has at its core people and their actions. The journalistic message is built on action, on fact, on a reality that can be verified. The principles of journalistic communication bring together items such as verifiability of facts, multi-accentuality of meanings, and the high degree of drama, in the sense that information is of journalistic interest when exposing a conflict. Journalistic materials are about people doing something or saying something, actions that, however, have a major impact on society, produce change, generate attitudes. From our point of view, the essential narrative and rhetorical pillars of journalistic communication haven't lost their relevance in the context of democratization of the media.

But I propose the hypothesis that the age of many-to-many communication has produced changes in organizational communication, in that type of communication in which the one-to-many model had as its stake the very existence of the company on the market (Vladutescu &all, 2015). The fact that an information acquires news value often starting from non-professional environments does not profoundly change the status of journalistic communication.

Usually, an information completes its news value when it is validated by a journalistic institution, recognized as such on the communication market. The media institution is a communication institution that communicates primarily about others, and only secondarily about itself. And self-communication in journalism has, in my opinion, the capital of credibility. Through the correctness of the information, the press institution communicates about itself that it is a valid mediator, a professional who has sets of procedures for collecting, selecting, ranking information about others, who is a mediator between the information poles - the event creator and the receiving public. However, it should be noted that the claim of objectivity has been abandoned.

I don't think we can say the same about the organizational communication, public relations and advertising, communication in which the issuer communicates almost exclusively about itself.

Mediators, Creditors and Characters in Journalistic Communication

In journalism, credibility is largely built by the presence of the other. The journalist actually and discursively assumes a mediating role between the (voluntary or accidental) creators of events, and the message is doubly validated.

In the first step, the message is validated by the journalist, by using the set of professional procedures to select information of interest to the public; in the second phase, the characters of the journalistic story, the narrative actors, those who validate or invalidate not the status of the information but the content intervene. This validation can be explanatory, descriptive, argumentative.

The journalistic narrative supports first of all the validation of experts and witnesses. From this perspective, the narrative characters, the ones who trigger and sustain the event, have a more important role in capturing the discursive authenticity. The character is the one who ensures the emotional load equally through the biography, but also through the reactive abilities.

The depth of the emotional wave in a media story is directly related to the personal history of those directly involved. Well-known people, those with a high degree of social-administrative relevance (politicians in the administrative apparatus, doctors, teachers, people from the judiciary field, then people from vulnerable categories) ensure not only an interest from the public, but also a potential emotional load, all the more so as their social status does not imply or even exclude the emotional dimension.

On the other hand, people from vulnerable categories come to the public's attention primarily through the emotional charge related related to their social status.

However, emotion does not require credibility. Of course, it does not exclude it. This requirement of journalistic discourse involves more the idea of plausibility, it demands reason, critical thinking, cognitive involvement. At this level of building the message (and the horizon of reception) it intervenes the other category of characters, evaluators, those who confirm or deny a subject, those who support the truth value of information, experts, witnesses, representatives of various socio-professional categories in the sphere of influence of the message, those who can issue an opinion about the event / information / fact presented without being directly involved in the action, the characters who can detach themselves from the emotional load of the action (*Smarandache &all, 2015; Vladutescu, Voinea, 2016 a.b).

Of course, the credibility and plausibility of a press story can be supported whenever is possible on documents, images, physical evidence etc. But our analysis refers exclusively to the way in which the human factor is involved in building a credible media message (Stanescu, 2015). Given that the human factor is a condition without which it is not possible in journalistic communication, we strive to see what kind of relevance it has in building viable messages. If the news is with and about people who do certain actions and say certain things, we can conclude that in journalism the assumption of speech by a person is defining for the success of the act of communication (Vlad, 2017 a,b). I emphasize that we can speak both of assumption and entrustment, and also the distribution of narrative and communicative responsibilities.

Authenticity. Terminological Delimitations

Things were not as clear in the area of organizational communication, of the communication that must achieve the objectives of journalistic communication, but having as main motive the construction of the organization's reputation, not informing the public. However, the discursive requirements applicable to journalistic communication can also be found in communication in public relations and advertising. In addition to journalism, these two types of messages have a much more pronounced performative load. They must persuade the receiver to take action in favor of the issuer, but also his own. This effort of persuasion and determination requires certain discursive procedures taken many times even from the subsumable set of journalistic communication.

From the empirical observations I have made so far, I can say that one of the discursive values that have gained in relevance in recent years is authenticity and I believe that authenticity is part of an organization's credibility effort.

The term authenticity has accumulated and continues to accumulate several semantic nuances, starting from the primary, original, genuine meaning, of known and recognized provenance, but in communication authenticity refers rather to things from reality, to the idea of direct experimentation. If in journalism third parties are needed for credibility, the democratization of communication channels brings with it other needs for the clearest possible transmission of the message. „Citizen journalists, bloggers, and other progeny of the Web 2.0 era often extol the twin virtues of 'authenticity' and 'transparency' as they attempt to distinguish themselves from top-down sources of news and information" (Deuze, Bruns, & Neuberger, 2007; Rettberg, 2008, pp. 93, 101; Duffy, 2013, 133; Trilling, 1972; Brooke, 2013).

A perspective on authenticity that we can retain comes from Vannini and Franyese researchers who understand authenticity as self-consistency: „We argue that authenticity is about being true to one's self. When one is true to one's self, one experiences authenticity. This conceptualization views authenticity as a self-reflective and emotional experience. (Vannini, Franyese, 2008). I also mention here Adrian Marino's perspective on authenticity, when he linked this concept to "the feeling of integrity and inner non-falsification" (Marino, 1973). As the two researchers note, when we refer to the doing of authenticity, we conceptualize authenticity as the outcome of interaction and thus as a thoroughly intersubjective accomplishment. The simplest manifestation of this approach can be found in studies of authenticity that borrow from the dramaturgical perspective (Vannini, Franyese, 2008).

Following Merleau-Ponty who saw in authenticity the same condition of simultaneity - "Thought and expression, then, are simultaneously constituted" (Merleau-Ponty, 1945/1962, p. 183) - Peter McGuire also spoke of authenticity as an expressive form of interiority: "Thought is no 'internal thing', and does not exist independently of the world and of words" (Merleau-Ponty, 1945/1962, p. 183). Thoughts, intuitions and perceptions can only gain objective validity in the act of expression in language (Koukal, 2001, p. 28; McGuire, 9, 2006). This simultaneity ensures the discursive authenticity in communication.

The Personalization, a Response to Over-Segmentation of Audiences

Given these results of previous researchers, we can advance the idea that authenticity is not about objective value, but about the possibilities of subjective interaction. In the same sense that the news is about people, journalism talks about people, likewise institutional public communication must focus on the assumed subjectivity, and the message is centered around the communicative tensions between real actors, with known personal identity.

Verifiable biography is the new technique for creating the effect of authenticity and credibility of communicative discourse. In this field, the tension between the idealization tendency of the issuers and the need for authenticity of the receivers is required to be solved. A decade ago, a successful formula in this type of communication was (and has not disappeared, of course) the image transfer. The process remains, but my observation is that this transfer no longer has as stake the notoriety of the person who lends his own credibility to the contracting company. The new trend in communication requires us to be known by ourselves, in our organizational integrity.

How can be reproduced the discourses of integrity, of simultaneity to which the theories above reffered? Both the message of public relations and that of advertising need the human factor, which will have the same profound impact as in the case of journalism. Thus, if in journalism, for example, another exclusively technical procedure appeared, that of

gathering the portrait frame as much as possible (the case of Aleph News), in the organizational communication it was necessary to look for ways to personalize the speech, to humanize, and so building authenticity and credibility.

Therefore, a new model of communication was imposed, from the perspective of the issuer, a model focused on personalizing the discourse. The organization had to receive a face, one that meets the requirements of authenticity, transparency, integrity. And these requirements cannot be achieved by appealing to those personalities known to the public, but from outside of the organization.

The receiver is interested in transparency, in the honesty of the communication partner, in what happens inside the organization until the moment of product distribution. In this way, a set of communication techniques was gradually formed, techniques that have as a mobile the personalization of the discourse, the creation of an image of the organization. The directorally chosen faces, faces external to the organization, faces attached to the organization according to a logic of coincidence, of surface connections, were abandoned. These were celebrities, representative characters, chosen on metaphorical and metonymic logic. These have been replaced by real narrative landmarks, biographically verifiable and which, in particular, have a proven relationship with the organization about which they testify. The new faces come out of the area of typologies and categories, they are arranged at most in a fractal logic, they are numerous and different, having in common the utilitarian relationship with the organization. This is a response of the organization to the culture of uniqueness and individuality that we are going through, as well as to the implicit hypersegmentation of the public. The company's values must reflect more and more nuances, nuances that we can only find in real people.

Thus, companies base their message on testimonials from customers, consumers, but also employees, on the testimony of independent consultants who are credible not through notoriety, but reputation, on the relationship with journalists, on independent testers. Organizational communication sequences overlap with a real face, which may or may not belong to the organization.

Conclusions

Personalization in media communication is not a paradox, but a rhetorical necessity. The stake of this procedure is the construction of the effect of authenticity, of credibility, implicitly the implementation of the principle of transparency. Organizations want to determine action through communication, the action of the public to become a customer. This economic action corresponds to a new type of communication, one based on authenticity and transparency. The action of the public to buy must correspond to the action of the organization to prove. Companies choose to communicate through employees, employers, leaders, customers and, less and less, media identities. The personalization of the communication is a response of the broadcaster both to the over-segmentation of the public, and to the multiplication of the communication channels, channels that are also based on real and verifiable subjectivities.

BIBLIOGRAPHY

Brooke B. E. (2013). Manufacturing Authenticity: The Rhetoric of “Real” in Women's Magazines, *The Communication Review*, 16:3, 132-154, DOI: 10.1080/10714421.2013.807110

Duffy, B. E., Liss-Mariño, T., & Sender, K. (2011). Television depictions of the creative industries: Peeking behind the gilt curtain. *Communication, Culture, & Critique, 4*, 275–292.

Deuze, M., Bruns, A., & Neuberger, C. (2007). Preparing for an age of participatory news. *Journalism Practice, 1*, 322–338.

Marino, A. (1973). *Dictionar de idei literare*. Vol. I. Eminescu, Iasi

Koukal, D. R. (2001). The rhetorical impulse in Husserl's phenomenology. *Continental Philosophy Review, 34*(1),

21-43.

McGuire P. (2006). Language: Functionalism versus Authenticity. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, Volume 6, Edition 2 August 2006.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul.

(Original work published 1945)

Smarandache F., Vlăduțescu Ș., Dima I.C., Voinea D.V., An Operational View in Computational Construction of Information. *Applied Mechanics and Materials*, Vol. 795, pp. 201-208, Oct. 2015, ISSN 1662-7482, DOI 10.4028/www.scientific.net/AMM.795.201. http://www.scientific.net/AMM.795.201

Trilling, L. (1972). *Sincerity and authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vannini Phillip, Franzese Alexis (2008). The Authenticity of Self: Conceptualization, Personal Experience, and Practice. *Sociology Compass* 2/5 (2008): 1621–1637, 10.1111/j.1751-9020.2008.00151.x.

Vlad, D. (2017a). Tennis and Journalism in the Post-Modern Society. A Book about the Struggle to Succeed on Your Own in a Treacherous Environment. *Annals of the University of Craiova for Journalism, Communication and Management*, Volume 3, ISSN 2501-3513, pp. 183-189

Vlad, D. (2017b). Perspectives on Media Representation of Children. *Social Sciences and Education Research Review.* Volume 4, Issue 1, 2017, ISSN 2393-1264, ISSN-L 2392-9863, pp.114-124

Vlăduţescu, Ş., Budică, I., Dumitru, A., & Stănescu, G. C. (2015). *Functions and Forms of Managerial Communication, Polish Journal of Management Studies,* 12(2), 191-201

Stănescu. G. C. (2015). *Breaking News and News Alert, between information and spectacle for rating, Social* Sciences and Education Research Review, issue 2.

Vlăduțescu Ș., Voinea D.V. (2016). How The Message Becomes Part Of The Communication Process. *Social Sciences and Education Research Review*. Volume 3, Issue 2, pp. 131-136, ISSN2392-9683.

Vlăduțescu Ș., Voinea D.V. (2016). Three Basic Dimensions of Manipulative Message. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, Volume XV, 2016, pp. 1094 – 1100, ISSN 2357-1330 http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.09.135

THE VOICE AS AN INDICATOR OF STRENGHT IN SPEECH

Adriana Maria Robu
Lecturer, PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: The voice represents one of the most important instruments of manifesting power in the world. The indicators of power and domination can be noticed in fluent speaking, the capacity to vary volume and the prozody of the discourse or the ability to interrupt the parteners during the conversation. The voice can also show stress and hesitation when the speaker uses long brakes or when he speaks too fast. In this paper I will make an analysis of the most important aspects of the paraverbal communication which give force to the discourse, taking into consideration the quality of the voice (which is revealed through volume, rythmm and peak) and the prozody of speaking (built by means of melodic outline, stress and breaks). The prosodic effects of the speaking are also directly connected with pronuntiation and the way we breathe before and during the discourse. I will focuss on aspects related to the quality of the voice which offer clues concerning the emotions of the speaker, his/her attitude towards the interlocutor, as well as the type of the feelings he/she wants to communicate (enthusiasm, sadness, curiosity etc.).

Keywords: public discourse, prosody, persuasion, voice.

În cadrul interacțiunii dintre oameni în general, dar mai ales în discursul public, 38% din ansamblul comunicării îi revine limbajului paraverbal, în transmiterea emoției, iar emoția constituie este unul dintre factorii care contribuie la persuadarea receptorului. Discursurile persuasive[1] au ca scop influențarea celorlalți, prin a le întări sau schimba atitudini, valori, credințe. Vocea este poate cel mai important instrument de manifestare a puterii în lume (Neumann 2015), prin intermediul căruia se declară războaie, dar și alianțe. Indicatorii de putere și dominație se concretizează în vorbirea fluentă, capacitatea de a varia volumul, prozodia discursului sau abilitatea de a întrerupe partenerii într-o discuție. Tot vocea este cea care dă seama de nesiguranță și stres atunci când vorbitorul fie adoptă o vorbire precipitată, fie una ezitantă, cu pauze sau când tușește des pentru a-și reface glasul. Atunci când vorbim în public[2], miza unei prezentări este aceea de a înzestra cu sens cuvintele pe care le rostim, dar și aceea de a declanșa o schimbare în mintea ascultătorului, fie ea legată de curiozitate, înțelegere, entuziasm, implicare, dorință de acțiune. O prezentare pe viu implică o varietate de factori (cuvinte, tonalitate, pauze, gesturi, contact vizual), care contribuie la conturarea sensului în discurs și la trezirea emoției.

Comunicarea *paraverbală sonoră* privește, pe de o parte, *calitatea vocii*, conferită prin *volumul*, *ritmul*, *înălțimea vocii* și, pe de altă parte, *prozodia vorbirii* (care se compune din *contur melodic*, *accent* și *pauze*)[3].

Calitatea vocii oferă indicii legate de emoția vorbitorului, identitatea lui (vârsta, sexul), atitudinea față de interlocutor, precum și tipul de trăire pe care dorește să o comunice (entuziasmul, tristețea, curiozitatea etc.). De o importanță majoră sunt, din perspectivă retorică, respirația, pronunția și modulația corecte, care contribuie la efectul prozodic al unui discurs de calitate.

[1] O abordare amplă a conceptului de persuasiune se găsește în Larson 2003.
[2] Prima lucrare dedicată vorbitului în public este cea a lui Dale Carnegie, publicată în 1926 (Carnegie 2018).
[3] În lucrarea *Discursul publicitar din perspectivă pragmalingvistică* am efectuat o aplicație asupra elementelor paraverbale utilizate în reclame (Robu 2015).

Volumul este acea forță care face vocea puternică sau stinsă. Un volum ridicat arată siguranță, autoritate și capacitate de influență, spre deosebire de volumul slab care poate semnala timiditatea, nesiguranța, tristețea.

O voce puternică atrage atenția, însă dacă aceasta devine prea puternică, trădează aroganța, indiferența față de ceilalți, dorința de a deține controlul. În viața de zi cu zi furioșii manifestă tendința de a vorbi tare, fiindcă au o durere lăuntrică și simt că nu sunt ascultați, iar atunci recurg la strigăt pentru că numai așa se pot face auziți.

La polul opus, vocea stinsă, dincolo de impresia de slăbiciune pe care o poate lăsa, ar putea fi și o strategie de a te determina să ciulești urchile spre a-i reda vorbitorului controlul într-o anumită situație. Practica aceasta este întâlnită la lecții din grădiniță, unde învățătoarele recurg uneori la tonul șoptit pentru a-i face pe copii docili și receptivi. În anumite contexte, blândețea face casă bună cu volumul slab, cum este cazul mamei care își alină copilul sau a dialogului dintre îndrăgostiți. Dacă, însă, vocea stinsă este definitorie pentru vorbirea unei persoane, ea este un indicator al tristeții launtrice, iar aceasta îi poate influența pe cei din jur, mai ales dacă ne gândim la raportul dintre părinți și copii. Mama unei adolescente se plângea de timiditatea fiicei ei și de dificultatea acesteia de a lua decizii, chiar de a socializa. Mama însăși era o femeie introvertită, cu o voce slabă, la care se adăuga și tendința de a ține mereu mâinele împreunate, strânse, într-o încordare continuă. Recomandarea în această situație este aceea de a fi mai deschisă, volubilă și fermă în dialogul cu fiica, pentru a-i transmite forță și încredere.

Dacă ne referim la utilizarea volumului vocal în cadrul discursului, grija vorbitorului este aceea de a se face bine auzit pe tot parcursul cuvântării, ținând cont de mărimea sălii și de numărul ascultătorilor. Variația volumului conferă dinamică spunerii, în timp ce excesul de volum poate afecta considerabil calitatea enunțării. Există situații de prezentare în care vorbitorul intră în scena aproape țipând. Aceast poate fi o strategie de a ne capta pentru a-l asculta cu atenție, dar în unele cazuri este felul tipic de a vorbi al comunicatorului. Numai că rezultatul poate fi uneori neplăcut, dacă volumul nu este marcat de variație, întrucât publicul poate ieși de acolo obosit, chiar stresat după o ora de discurs răstit.

Ritmul are de-a face cu rapiditatea vorbirii. Cercetările arată că vorbitul rapid, mai ales în discursuri, este asociat cu nervozitatea, emoția puternică, nesiguranța și tendința de a scăpa de o misiune împovărătoare. De asemenea, accelerarea ritmului vorbirii vine uneori și pe un fond competițional, în situația familiilor numeroase sau a unor grupuri unde concurezi cu mai mulți vorbitori în acelaș timp. Emiterea la foc automat a cuvintelor poate fi și dovada antrenamentului bine făcut sau a unei competențe lingvistice remarcabile, pe care o au de regulă cei antrenați în dezbaterile structurate de tip Karl Popper sau World School Style. Lentoarea vorbirii, adesea dublată de începerea propozițiilor cu „ăăă", dovedește nesiguranță și incapacitatea de a transpune gândurile în cuvinte, chiar lipsa unei gândiri independente.

Un ritm moderat, însă, sugerează încredere, maturitate și degajare în vorbire. Moderația ritmului îi dă auditoriului posibilitatea de a digera informația și îi oferă certitudinea că spui lucruri serioase. Acolo unde vrei să creezi ușor dramatism, poți face o pauză mai lungă, iar atunci când povestești ceva amuzant, nu te sfii să accelerezi ușor ritmul. Pentru a dovedi forță și căldură în același timp, ritmul trebuie dublat de un volum corespunzător, de înălțime joasă, pauze și accent folosite abil și natural.

Înălțimea vocii se referă la cât de înaltă (subțire, pițigăiată) sau cât de coborâtă (gravă) este vocea celui care vorbește. Este cunoscut faptul că un politician e de dorit să aibă o voce coborâtă pentru a-și putea manifesta dominația. Atât în cazul bărbaților, cât și în cel al femeilor, vocea profundă și rezonantă constituie un element de atractivitate. O voce înaltă transmite nervozitate și nesiguranță, pe când una gravă scoate în evidență puterea de dominație. În cadrul discursului nu este suficient să ai o voce care să transmită forță, ci și

căldură[4], rezultată din variația înălțimii vocale. Fără căldură în voce, discursul poate avea o notă tehnică sau academică, făcând imposibil actul de a ajunge la inima ascultătorului.

Trecând în sfera *nivelului prozodic* al discursului, vom observa că acesta reliefează expresivitatea sonoră și nota de varietate a enunțării, care contribuie la interpretarea sensului global al discursului. Orice text utilizează, într-o măsură mai mică sau mai mare, prozodia, în funcție de efectul pe care emițătorul urmăreşte să îl declanşeze. Spre exemplu, unele cuvântări monotone, în care lectura sau vorbirea lineară, fără inflexiuni este dublată de înșiruirea multori termeni de specialitate, pune adesea la încercare răbdarea auditoriului. O rostire marcată prin contur melodic, accent și pauze coresunzătoare declanșează deschiderea publicului în a primi și asimila informații noi.

Conturul melodic este împărțit în două tipuri: *contur melodic ascendent*, care se termină cu o urcare a tonalității, regăsibilă mai ales în formele de interogație și *contur melodic* descendent, care marchează o coborâre la finalul propozițiilor enunțiative sau exclamative. Totodată, urcarea tonului la finalul cuvintelor sau propozițiilor este și o dovadă a neîncrederii în sine. Dacă însă o persoană ajunge să fie mieroasă, ori siropoasă în voce, cel mai probabil conturul melodic al cuvintelor este foarte ascendent. În asemenea situații se vor identifica adesea cuvinte linguşitoare, care dovedesc prezența unui caracter duplicitar. Un contur melodic descendent, însă, denotă seriozitate, putere și face vocea dulce, plăcută.

Accentul se caracterizează printr-o proeminență sonoră marcată de o durată mai lungă și o intensitate forte a pronunțării. Succesiunea de silabe accentuate creează un ritm prozodic identificabil printr-o anumită distanță temporală dintre două silabe rostite proeminent. Prin accentuare, o anumită parte din cuvânt sau cuvântul întreg este rostit mai apăsat pentru a conferi emfază și a transmite că acolo merită acordată mai multă atenție. Ne este cunoscută și sintagma *vorbire cu accent,* care face referire la vorbirea regională, adesea recunoscută ca formă identitară sau de apartenență la o anumită zonă. Deși cu toții tindem să ne însușim o limbă standard, neimpregnată de regionalisme, totuși așa-zisa vorbire cu accent poate fi interpretată ca un semn de autenticitate. Debarasarea de regionalismele și fonetismele din vorbire poate fi un proces de durată și chiar poate necesita ajutorul unui specialist. Vorbirea naturală este, însă, de preferat, fără a adopta forțat o vorbire academică, ce poate crea impresia de artificial. Alteori vorbirea regională este folosită intenționat, după cum se observă în reclamele care urmăresc asocierea produsului cu o anumită zonă.

Pauzele constituie modalități de a evidenția importanța unei idei în discurs. Ele favorizează meditația, lăsându-i ascultătorului timp să reflecteze asupra celor enunțate de către vorbitor. Persoanele care fac pauze prea dese și sacadează enunțurile, mai ales pe cele scurte, tind să fie pedante, rigide. Folosind un ritm de vorbire moderat și pauze la momentul oportun, vei transmite faptul că stăpânești situația. Există și situații în care apar pauze forțate sau întreruperi din partea ascultătorilor care doresc o lămurire. Chiar dacă nu te aşteptai la o întrerupere, recomandarea este să îți păstrezi calmul pentru a dovedi că nu îți este teamă de provocări. Un avantaj al acestor întreruperi este faptul că în acele momente vorbitorul are ocazia să respire și să își adune gândurile.

Să luăm un exemplu, dintr-un discurs al actriței Oana Pellea, în care elementele paraverbale, întrebuințate cu abilitate, proiectează forță și contribuie la întregirea mesajului. Pentru a le marca voi folosi următoarele semne grafice:

↑ contur melodic ascendent
↓ contur melodic descendent
\+ pauza de o secundă

[4] Relația forță – căldură este discutată de John Neffinger și Matthew Kohut, pe baza căreia evidențiază o varietate de tehnici utile în a fi convingător (Neffinger&Kohut 2017).

: alungirea unor sunete
<**L**> ritm lent al vorbirii
<**R**> ritm rapid al vorbirii
<**Î**> înălțime ridicată a vorbirii
<**J**> înălțime joasă a vorbirii
<**F**> volum forte al vocii
<**S**> volum slab al vocii
succesiunea de majuscule marchează accentul (ca în EMOția)

<**J L** EMOția nu ține cont nici de educație↓ ++ nici de traDIție↓++ nici de nimic↓. Ține cont de VIU+++ de VIU↓++ de ce vă dăRUIește omul din fața dumneavoastră↓ **J L**>.

<**F** Acuma++ ca să fii empatic cu cineva++ în primul rând TREbuie să te cam cunoști pe tine↓ **F**>.

<**R J** Am avut o experiență EXCepțională într-un muzeu++ nu mai știu unde+++. Am intrat într-o cutie++ Leonardo da Vinci a conceput-o++ și au reprodus-o ei++. E o cutie cu foarte+ foarte multe laturi++ cu oglinzi **R J**>.

<**J L** Și intri acolo++ se închide ușa↓++ și în mod automat se întâmplă cu tine ceva inCREDIbil↑. Ești peste tot ↓++ nu te recunoști++ pentru că+ pentru prima dată în viață↓+ îți vezi ceafa sau îți vezi UREchea de aici++ sunt alte proporții↓ și ai senZAția automat că mai EȘTI cu cineva acolo↓. E puțin scary++ e EXCEpțional++ și am plecat de acolo++ realizând ce ORIbil ar fi ca să fim toți la fel↑. Cât de înGRozitor ar fi ca eu să văd în toată sala numai Oana Pellea↓ **J L**>.

(fragment din discursul Oanei Pellea, *Despre puterea emoției*, TEDxCluj, 18 septembrie 2018)[5]

Se remarcă în acest fragment de discurs nota distinctivă a vocii cunoscutei actrițe de teatru, și anume înălțimea joasă a vorbirii și calmul specific acesteia, regăsibil în pauzele cu rol de emfază. Fiind o bună cunoscătoare a tehnicilor paraverbale, actrița utilizează în alternananță ritmul lent cu cel rapid din vorbire, precum și preponderența conturului melodic descendent, care ajută la menținerea atenției celor din sală. Felul în care Oana Pellea abordează tema emoției favorizează totodată declanșarea unor stări de emoție în sală, vizibile pe chipurile ascultătorilor, ca urmare a întrebuințării cu abilitate și naturalețe a paraverbalului, dublat de gestică și mișcări relevante pentru mesajul transmis.

Prin urmare, varietatea formelor paraverbale utilizate în discursul public se înscriu în sfera tehnicilor de creare a legăturii cu receptorul, contribuind la declașarea emoției acestuia. Utilizarea *paraverbalului de tip sonor*, regăsibil la nivelul calității vocii și al prozodiei, scoate în evidență nota identitară a vorbitorului, dar și abilitatea acestuia de a ajunge la receptor prin forme de comunicare aflate în proximitatea celei verbale.

BIBLIOGRAPHY

Carnegie 2018: Dale Carnegie, *Cum să vorbim în public*, traducere de Irina-Margareta Nistor, Editura Curtea Veche, București.

Charaudeau/Maingueneau 2002: Patrick Charaudeau/Dominique Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

Larson 2003 [2001]: Charles U. Larson, *Persuasiunea. Receptare şi responsabilitate*, traducere de Odette Arhip, Iaşi, Editura Polirom.

[5]Sursa: https://www.youtube.com/watch?v=VLVmOxbYuZc

Neffinger&Kohut 2017: John Neffinger&Matthew Kohut, *Cum să fii convingător. Calitățile ascunse care te fac influent*, traducere de Radu Filip, București, Editura Introspectiv.

Neumann 2015: Reiner Neumann, *Puterea puterii*, traducere de Mihai Moroiu, Baroque Books&Arts, București.

Robu 2015: Adriana Maria Robu, *Discursul publicitar din perspectivă pragmalingvistică*, prefață de Rodica Zafiu, Iași, Editura Universității„Alexandru Ioan Cuza".

CHARACTERISTICS OF THE INTEGRATION OF THE ROMANIAN EMIGRANTS IN THE FRENCH CULTURAL SPACE

Maria Alexandrescu
Lecturer, PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: This study has as its basis the results of the field survey "Relations between school education and family education", survey conducted within the Doctoral School of Sociology in Iasi. On the one hand, we presented, briefly, the main stages of external migration (according to the theory of push / pull factors), and, on the other hand, we described the relations between Romanians in mobility, as well as between Romanian and local emigrants, illustrating some case studies. Following the research, we found that: for the most part, legal migration was carried out through networks; more than half of the survey participants go upwards; cultural and religious differences were not barriers to the establishment of mixed families (four), and five children from monocultural families were born in France; the relations of collaboration between the Romanian emigrants and the French are influenced by their social status and cultural capital.

Keywords: migration, assimilation, integration, relationships between Romanian immigrants and French people.

Metodologie

În elaborarea studiului de față, am plecat de la o serie de întrebări. Care sunt principalele valuri de migrație din România spre Franța? Ce îi determină pe români să emigreze în spațiul francez? Cu ce probleme se confruntă aceștia în țara de adopție? Care sunt soluțiile la care apelează? Ce condiționează integrarea? La aceste întrebări am căutat să răspundem printr-o ancheta de teren, ale cărei rezultate le-am confruntat cu cele ale altor cercetări efectuate pe această temă.

M-am oprit asupra interviului și a observației, ca metode calitative. Terenul cercetării cuprinde regiunea pariziană, unde am realizat mai multe interviuri cu persoane emigrate, printre care se numără 6 elevi, 5 părinți, 2 profesori, un mediator școlar,2 medici psihiatri și 4 preoți.

Dintre teoriile sociologice (teoria capitalului uman, teoria factorilor *push* și *pull*, teoria rețelelor sociale, teoria instituțională), ne-am oprit asupra teoriei lansate de către Ravenstein (1876), și continuată de către E. Lee (1966), care arată anume îi determină pe migranți să plece din țările de origine (factori de tip *push*/ respingere) și ce anume îi atrage pe aceștia în țările de destinație (factori de tip *pull* /atracție)? Un posibil răspuns ar putea fi dat de inechitățile în standardul de viață existent în țara de origine a emigranților în comparație cu cea de adopție.

Migrația externă din România

Migrația, ca fenomen social, a început să fie cercetată odată cu dezvoltarea migrațiilor pentru muncă în anii '70 -'80 (Simon și Hily, 2009, p. 502). Plecând de la textele clasice ale sociologilor Park, Burgess și Wirth, mai mulți cercetători contemporani descriu sosirea migraților în societatea de primire ca pe un fenomen ciclic, care se caracterizează prin „perioade de competiție, conflicte, compromis", având ca rezultat asimilarea (Safi, 2011, p. 152; Gheorghiu, 2012, p. 21). Mergând pe același filon francez, Alba și Nee insistă asupra ideii de transformare a distanțelor sociale între grupurile etnice, considerând asimilarea ca

fiind un proces care include minoritățile etnice în nucleul societății de primire, fără însă a presupune o eradicare a etnotipului cultural (Alba şi Nee *apud* Safi, 2011, p. 158).

Legat de mobilizarea migraților în țările din Vestul Europei, cercetătoarea S. Vultur salută inițiativa unui francez din Banat, Jean (Hans) Lamesfeld, care a înființat, la Viena, un *Comitet al francezilor din Banat*, cu scopul de a duce în Franţa mai multe mii de bănăţeni originari din Timişoara[1] (Noiriel *apud* S. Vultur, 2012, pp. 12-13). Astfel, unii bănăţeni ajung în Franţa în 1948, iar alții, în jurul anilor 1950, în Sud, în Vauclause – satul La Roque-sur-Pernes, unde și în prezent există o stradă care poartă numele „La Rue du Banat".

Cu toate că România este semnatară a mai multor documente internaţionale[2], Ceauşescu a interzis migrarea din teama de a nu fi discreditat regimul în ţară sau în afară. Cu toate acestea, unii cercetători enumeră câteva categorii de persoane care au reuşit să emigreze în această perioadă: ingineri specializați în agricultură, construcţii şi industria petrolului; turişti care vizitau ţările socialiste; membri ai partidului comunist, precum şi unele minorităţi etnice (Stoica, 2011, p. 173). Migraţia legală era permisă prin reunificările familiale şi migraţia iregulară prin apel la azilul politic (Horváth, 2012, p. 199). Un rol important l-au avut reţelele migratorii, care au constituit pentru migranţi „capetele de pod", oferindu-le acestora resurse materiale, servicii gratuite în rezolvarea unor probleme, afirma Horváth .

În literatura de specialitate sunt prezentate mai multe etape ale fluxului migrator român (Sandu, 2006, 2010; Diminescu, 2009; Banța, 2009; Michalon și Nedelcu, 2010). Printre destinaţiile primei etape (1990-1994) se numără Ungaria, Iugoslavia, la care se adăugă Turcia şi Polonia şi, ulterior, Israel. De asemenea, se remarcă un grup etnic coagulat, reprezentat de către romi, prezent în țările din regiunea Europei, care au devenit ţinta constantă a politicii „de barieră", adoptată de către guvernele occidentale (Diminescu, 2009, p. 48).

Perioada 1994-2000 este marcată de cereri de azil politic. De pildă, în statisticile Oficiului francez de protecţie a refugiaţilor şi apatrizilor din 1994 s-au înregistrat 26 000 de cereri numai din România, reprezentând 15% din totalul solicitărilor (Tinguy în Morokvasic şi Hedwig, 1996, p. 276). Însă, migranții români scad din țările din vestul și nordul Europei, cu profiluri diferite: de la muncitori cu înaltă calificare, studenți, lucrători sezonieri la migranți ilegali – delincvenți, romi (Michalon și Nedelcu, 2010, p. 7). De cele mai multe ori, ilegalitatea constă în treceri clandestine ale graniţelor, depăşiri ale duratei de şederi autorizate, activităţi nedeclarate şi solicitări nefondate de azil politic (Diminescu, 2009, p. 55). Migranții ilegali au un nivel scăzut de educație (grupurile de delincvenți) sau cvasi-inexistent („persoane care fură", „copii de romi care au venit la cerșit", devenind subiecte de dezbatere atât în jurnalele franceze, cât și în cele ale altor țări europene.

Unii cercetători prezintă principalele destinaţii ale emigrării temporare ale românilor pe regiuni istorice. Astfel, în perioada 2001-2006, Oltenia, Transilvania, Crişana şi Maramureş înregistrează cele mai multe destinaţii în Franța, comparativ cu Moldova şi Muntenia (Sandu, 2010, p. 90).

[1] Consideraţi la plecare de etnie germană sau şvabi şi care au fost colonizaţi în secolul al XVIII-lea în Banatul românesc.

[2] Printre care Declaraţia Universală a Drepturilor Omului din 10 decembrie 1948, Convenţia de la Geneva din 1951 şi Protocolul de la New York din 1967. Primul document prevedea dreptul persoanei de a migra, iar celelalte documente fac referire la statutul refugiatului.

Odată cu aderarea României la Comunitatea Europeană (1 ianuarie 2007), ţara noastră participă, alături de ţările membre UE, la politicile europene de migraţie, înfiinţând, într-o primă etapă, Oficiul pentru Migraţia Forţei de Muncă (OMFM), iar, în 2017, Ministerul pentru Românii de Pretutindeni. De asemenea, universitățile din România încheie şi ele mai multe parteneriate cu universitățile de prestigiu din Europa şi nu numai.

Conform rapoartelor Organizaţiei pentru Cooperare şi Dezvoltare Economică (OCDE), criza economică din 2007 nu a împiedicat întru totul migrația, în schimb, în contextul actual, criza Covid a generat un aflux de muncitori sezonieri care s-au întors din străinătate, comparativ cu cei care au plecat, creștere care a fost de tip tranzitoriu și a durat aproximativ o lună (11 martie – 8 aprilie 2020), Deliu Alexandra (Voicu, 2020, p. 50). Odată cu criza din sănătate (începând cu decembrie 2019), descoperim că această categorie de migranți are o viață grea, muncește mult și în condiții dificile, mai ales persoanele care au ales să muncească în Germania[3].

Românii în Franţa

Luând ca reper momentul sosirii muntenilor şi moldovenilor în străinătate, remarcăm faptul că prezența acestora în Franţa (1780) are o tradiție îndelungată comparativ cu alte ţări. De obicei, în acea perioadă, doar fiii unor boieri (Radu şi Alexandru Golescu, Vasile Alecsandri etc.) îşi permiteau studii în străinătate. De asemenea, merită amintit şi faptul că, în 1853, s-a înfiinţat prima Parohie Ortodoxă, Sfinţii Arhangheli Mihail, Gavriil şi Rafael", în Paris, iar, la 2 iulie 1922, s-a inaugurat *Școala Română* cu sediul în Fontenay-aux-Roses, lângă Paris, condusă de Nicolae Iorga, instituții care au venit în sprijinul românilor din diaspora. După nouă ani, reprezentanții Ministerului Finanţelor Române aprobau un număr de 615 burse tinerilor români în Franța pentru perioada 1929-1940. Cele mai multe burse (228) s-au acordat în perioada 1929-1930, în anii următori, numărul burselor a scăzut semnificativ, ajungând până la nouă burse (șapte pentru Facultatea de Litere și Filosofie și două pentru Facultatea de Arte) pentru perioada 1939-1940 (Săndulescu-Godeni *apud* Leonăchescu, 2011, p. 119). De asemenea, în acea perioadă (1939), românii din Franţa au înființat o bibliotecă proprie, tot sub auspiciile lui Nicolae Iorga, bibliotecă desființată ulterior, în 1945, de către comuniști, și reînființată, după 1989, de către reprezentanţii Ambasadei Române din Franţa, însumând peste 12 800 de volume, în limbile română şi franceză. În plus, din 2005, funcționează *Şcoala română de duminică*, iar din 2010, Asociaţia non-profit Şcoala română din Paris[4], având ca misiune predarea limbii române și promovarea culturii şi a spiritualității române în spaţiul francez"[5].

Imigraţia română din Franţa este concentrată în mare parte în Paris şi în alte centre urbane, dintre care amintim Bordeaux, Marseille, Nice, Montpellier, Metz, Grenoble, Saint Nazaire, Avignon, Lille, Vauclause, Toulon, Toulouse, Rouen, Reims. Migranții români şi-au creat câteva asociații[6] care îndeplinesc un dublu scop ,,pe de o parte, ele ajută la conservarea,

[3] „Pandemia a scos la suprafata verigile slabe şi transpartinice ale Romaniei" interviu cu sociologul Dumitru Sandu, interviu realizat de către Magda Gradinaru în https://www.dw.com/ro/pandemia-a-scos-la-suprafata-verigile-slabe-si-transpartinice-ale-romaniei-ziarecom/a-53135999 - consultat la data de 19 august 2020.

[4] Cursurile acesteia au loc duminica între orele 10^{15} şi 12^{30} în localurile Ambasadei şi ale Institutului Cultural Român. Se adresează copiilor de la 3 la 16 ani (incluşi în cinci grupe), dar şi adulţilor. Proiectul este realizat cu sprijinul Ministerului pentru Românii de Pretutindeni.

[5] http://www.efranta.ro/plec-in-franta-emigrez/item/48-scoala-romaneasca-din-paris - consultat la data de 15august 2019 şi http://www.ecoleroumainedeparis.fr/ - consultat la data de 17august 2019.

[6] În decembrie 1973 se constituie *Asociația Francezilor de Origine Română* (A.F.D.O.R.) care venea în sprijinul refugiaților români, iar în septembrie 1983 la Paris se înfiinţează Asociația „La Maison Roumaine", cu misiunea de a face cunoscută în Franța, cultura şi tradițiile româneşti, având ca preşedinte pe Christina Sturdza şi pe Alexandru Ghica, vicepreşedinte". În 2007, la Paris se fonda Asociația Culturală Educativă Franco-Română (ACERF), care are ca obiectiv deschiderea şi gestionarea de centre educativo-recreative şi de grădiniţe bilingve franco-române; ADERS (Asociația Studenților Români de la Strasbourg) a fost fondată în anul 2004, preluând statutul juridic al Amicalei de Studenţi Români de la Strasbourg care fuseseră înfiinţată în 1995; ADERF

afirmarea principalelor trăsături ale culturii de origine, precum şi consolidarea unui sentiment de apartenenţă pe baza unei filiaţii identitare; pe de altă parte, urmăresc obiective de ordin material, acest lucru decurgând din necesitatea integrării economice a imigranţilor" (Rusu, 2003, p. 90). Bergeon, realizatoarea mai multor cercetări asupra populației de etnie romă din țările europene, afirmă faptul că asociațiile reușesc să asigure protecție unor familii de romi din România care trăiesc adesea în condiții deplorabile. Autoarea constată că femeile manifestă o mai mare vizibilitate la activitățile culturale, care favorizează ospitalitatea, diversitatea socială în ciuda reprezentărilor depreciative adânc înrădăcinate în opinia publică franceză (Bergeon, 2016, p.118).

De la motivaţie la obstacole

Din corpusul cercetării noastre au fost selectate câteva arii tematice, cum ar fi: motivaţia, problemele recurente, relaţiile dintre români, precum şi relaţiile acestora cu francezii sau cu alţi imigranţi. În funcție de perioada de migrație, s-au distins două studii de caz pentru etapa granițelor închise.

Primul studiu de caz: domnul T, după absolvirea Facultăţilor de Litere-Filosofie şi Drept, din București, este trimis pe frontul de Vest, în Transilvania, Ungaria, Cehoslovacia. Rănit în martie 1945, e luat prizonier de către germani şi, „printr-un concurs de împrejurări favorabile"[7] ajunge în Franţa, la Chartres. Fiind eliberat de francezi, aceştia i-au dat un ajutor financiar (echivalentul la 200 de euro) până la găsirea unui loc de muncă. Ajuns în Paris, timp de două luni frecventează opera, teatrul şi aşa îl cunoaşte pe consulul român Constantinescu, care îi oferă o cameră şi, în acest context, reia legătura cu părinţii din România care primiseră veşti de pe front că este mort şi îi făcuseră ritualul ortodox. Abia după un an și jumătate, intervievatul a început să lucreze în mod regulat, pe bază de contract, angajându-se ca reprezentant de vânzări al Editurii „Le Pavois", în Bretania şi în Normandia, iar în paralel și-a continuat studiile la Sorbona (cursuri care pregăteau profesori de franceză pentru străinătate CAEFE). Comparativ cu ceilalţi colegi, care se ocupau numai de studiu, intervievatul din studiul nostru de caz lucra, petrecând mult timp în deplasări. Cu toate acestea, a reușit să comaseze cursurile, absolvind după numai doi ani în loc de trei, cât era programul de formare. De asemenea, interlocutorul aduce în discuție experiența de profesor stagiar : „zece ani cât am lucrat la Alianţa franceză câştigam bine, dar era o muncă teribilă, ne plăteau în funcţie de numărul de elevi şi, dacă nu aveam elevi în clasă, ne concediau" (profesor pensionar, 91 de ani). Din 1955, concomitent devine și asistent universitar[8] (ulterior conferenţiar) al profesorului Alain Guillermou, la Catedra de limbă şi civilizaţie română, din cadrul Institutului Naţional de Limbi şi Civilizaţii Orientale, Sorbona III, Paris.

Un alt intervievat, doamna X, a migrat din România în Franța din raţiuni politice în anul 1983 (după doi ani de la plecarea soţului), obţine viza de reîntregire a familiei, primind

---

(Asociația Studenților și Doctoranzilor din Franța) a fost înființată în anul 1997 cu scopul de a facilita comunicarea între studenții români și de a le soluționa problemele medico-sociale. O altă asociație care își desfășoară activitatea în cadrul Institutului Cultural Român din Paris este ATLR (Asociația Traducătorilor de Literatură Română), înființată în 2007 și care a lansat pe Internet revista *Seine et Danube* (www.seineetdanube-atlr.fr). Pe lângă acestea funcționează și Asociația Nepsis care este filiala franceză a Asociației de tineri Nepsis înființată în anul 1999, la inițiativa și cu binecuvântarea Mitropolitului Iosif, precum și Asociația Femeilor Ortodoxe din cadrul Mitropoliei Ortodoxe Române a Europei Occidentale și Meridionale (corpus). *Artistul nu e nici bărbat, nici femeie* – interviu cu Magda Cârneci, realizat de Simona Şora în *Dilema veche*, anul VII, nr. 317, 11-17 martie 2010, p.13; https://www.iiccr.ro/cronologia-exilului-romanesc/-consultat la data de 25 iulie 2019; https://www.efranta.ro/sunt-in-franta/asociatii-romanesti-franta- consultat la data de 25 iulie 2019; https://www.nepsis.org/despre-nepsis-international/- consultat la data de 15 august 2019.

[7] Descrise în Ionică, *Povestea de război* , semnată de Titus Bărbulescu, Aalborg/Danemarca, 1995.

[8] S-a înscris la doctorat în Drept, la Sorbona, dar după un an de zile l-a abandonat și a susținut doctoratul în Litere la aceași universitate în 1978, primind un mic ajutor pentru cercetări literare.

astfel şi drept de muncă în calitate de soţie de azilant. În situaţia ei erau mulţi români intelectuali, care cereau azil politic, la Val de Fontaine. Intervievata afirmă că în acel context ,,nu se putea vorbi de o solidaritate naţională, deoarece toţi aveau coşmarul refugiatului, toţi se credeau urmăriţi de Securitate şi orice român care apărea era suspectat de către securişti (profesor, 60 de ani).

De asemenea, două cazuri se evidenţiază şi în perioada 1990-2006, etapă marcată de deschiderea limitată a graniţelor. Motivaţia migrației acestor persoane este nu numai de natură economică, ,,nu prea câştigam bine în România ca medic debutant", ci şi de natură personală, ,,o independenţă faţă de familie" sau de ,,o recunoaştere profesională" cum afirmă celălalt medic psihiatru. ,,În general, medicii străini nu sunt foarte bine văzuţi. Mă refer la permisul de ședere. În fiecare an era nevoie să fac demersuri la Prefectură şi la 6 luni aveam nevoie de autorizație de muncă – acestea într-adevăr au fost momente jenante, mai ales la modul cum am fost tratată" (medic psihiatru emigrant, 40 de ani).

Alte două cazuri sunt relevante şi după aderarea României la Uniunea Europeană. Y povesteşte că era studentă în anul doi la masteratul de ,,Turism şi dezvoltare regională", când a obţinut o mobilitate Erasmus, la Paris, şi după ce-şi finalizează studiile masterale, din România, călătoreşte, din nou, în Franţa. În urma acestei călătorii, se decide să-şi continue studiile la o universitate din Paris. Fiind studentă, avea dreptul la 20 de ore pe săptămână de muncă şi avea nevoie de autorizaţie de muncă, deşi România era deja intrată în Uniunea Europeană. Franța se numără printre cele 13 țări care a impus restricții migranților ,,Exista o listă cu cele 61 de meserii – să lucrezi în construcţii, restaurante, oriunde aveai nevoie de autorizaţie de muncă. Iar pentru orice loc de muncă, un angajator francez trebuia să facă dovada că el a monitorizat postul şi nu a fost interesat niciun francez să ocupe respectivul post. El îl dă unui străin şi astfel plăteşte o sumă destul de mare la prefectură. Situația mea a fost alta fiindcă eu mi-am terminat studiile în Franţa. Există o circulară unde este menționat faptul că, dacă ai masterat I şi masterat II, ai drept de muncă la fel ca orice francez" (profesor aflat în şomaj, 34 de ani).

Un alt intervievat, Z, în cadrul unui proiect, a obținut, alături de un grup de 20 de elevi delincvenţi (proveniți dintre copiii străzi), o mobilitate, de două săptămâni, în Franța, unde coordonatoarea mobilității i-a propus să-și continue studiile, în Paris, promițându-i finanțarea acestora. Mai întâi, se înscrie la un masterat în Teologie Ortodoxă din cadrul Institutului ,,Sfântul Serghie" din Paris, dar nu-l finalizează, absolvind, în schimb, masteratul de Mediere de la Universitatea Sorbona III. Însă, la acest din urmă program de studii a avut probleme, ,,deşi eram de doi ani în Franţa, eu abia rupeam câteva fraze, în timp ce colegii mei aveau un nivel înalt în discuţiile pe care le purtau cu profesorii (…) de multe ori nu înţelegeam şi când adresam întrebări profesorilor, aceştia îmi răspundeau că întrebările mele erau pentru elucidarea sensului cuvintelor" (mediator şcolar, 34 de ani). A picat examenele în prima sesiune şi s-a întors descurajat în România după vacanţa de Crăciun. Atunci, profesorul referent de la acel masterat l-a sunat, întrebându-l ,,ce s-a întâmplat, de ce nu ai mai ajuns la cursuri?". El i-a răspuns ,,că este depăşit de situaţie", iar profesorul a insistat, încurajându-l să-și continue studiile, argumentându-i faptul că ,,deși nu ai obţinut note de trecere, merită să-ți finalizezi studiile, întrucât ideile tale din lucrări sunt interesante". Aşa că el revine în Franţa, finalizându-şi studiile masterale. La scurt timp după finalizarea acestor cursuri s-a înscris la un concurs pentru postul de mediator, concurs unde era singurul străin din cei 17 concurenți. ,,Am dat trei examene eliminatorii şi au fost excluşi o parte la primul examen, rămânând şapte persoane la examenul final şi acesta era oral. Am luat examenul cu bine, repartizându-mă mediator în oraşul Trop, cu cel mai mare număr de naţionalităţi.

Mobilitatea ocupaţională

Luând în evidență ocupaţia iniţială din România şi ocupaţia cea mai recentă din străinătate (în momentul intervievării), am realizat astfel mobilitatea ocupaţională la grupul de intervievaţi: aproximativ 8/14 persoane, mobilitate ascendentă, şi-au găsit o ocupaţie mai bună decât cea din ţară, reuşind să se folosească de oportunitățile socio-economice și rezidențiale similare (egalitate de statut); 5/14 deţin fiecare câte o afacere (două persoane o „Societatea de bricolaje" şi două un cabinet medical privat şi una o „Societate Comercială Anticariat"); 5/14 mobilitate orizontală, îşi găsesc un loc de muncă similar calificării de pe diploma obţinută (am luat în calcul și studiile părinților elevilor); 4/14 mobilitate descendentă (un profesor dă meditaţii ocazional, iar altul este în şomaj, un preot efectuează servicii religioase ocazional, un intervievat ocupă un post de mecanic, calificare obținută în timpul liceului, deşi urmase studii doctorale în Franţa.

Migranţii au plecat din România la vârste diferite, variind între 8 şi 40 de ani. Migraţia legală a acestora a fost mediată de către instituţiile de învăţământ de stat (4 persoane, cu excepția celor care au plecat înainte de 1989), iar cea pentru muncă nu s-a realizat prin intermediul Oficiului pentru Migraţia Forţei de Muncă, ci prin intermediul rețelelor constituite „avem deja prieteni în Franța" sau pe cont propriu. La aceştia din urmă, în luarea deciziei de migrare, familia a jucat un rol consultativ, în sensul că intervievaţii au cerut sau au analizat, împreună cu membrii familiei, variantele posibile, aspect ce este justificat prin faptul că imediat după ce au reuşit să lucreze pe bază de contract sau în domeniul în care s-au specializat, şi-au adus, în Paris, după caz, soţia, copiii şi părinţii.

Interacțiunea dintre români și francezi

Intervievaţii susţin că, înainte de Revoluţia din 1989, în Franţa se vorbea cu plăcere despre români, în special de elita intelectuală (datorită unor figuri exponențiale, precum Mircea Eliade, Emil Cioran, Eugen Ionescu, Constantin Brâncuşi etc). De doi dintre aceştia amintește și criticul L. Boz în *Scrisoarea către A. Dimitriu* din 20 noiembrie 1981: „Cioran se bucură de un mare prestigiu în lumea intelectuală pariziană, dar, spre deosebire de Ionescu, refuză să fie intervievat sau fotografiat. Astăzi e considerat ca unul din marii filosofi ai veacului. El este de o rară modestie: a refuzat câteva premii literare (premiul „Roger Nimier"), deşi e sărac (…)". În altă scrisoare, acelaşi critic literar afirma că „astfel de restricţii nu împiedică pe admiratorii lui Cioran (şi ei sunt numeroşi) de a-i dedica elogioase cronici sau chiar pagini întregi în ziare şi reviste. Aşa, bunăoară *Le Quotidien de Paris* i-a dedicat două pagini omagiale, din care voi extrage pentru dumneata aceste rânduri de introducere «Ce grand écrivain d'origine roumaine, d'une discrétion absolue, poursuit une œuvre brillante aux accents désespérés »" (Boz, 2001, p. 103 şi p. 108). În 1995, academicianul Eugen Simion afirma că a citit într-o revistă franceză următoarele afirmaţii „Cioran est le plus important moraliste français après Voltaire/ Cioran este cel mai important filosof francez după Voltaire", semnată de scriitorul Claude Mauriac, iar a doua afirmație îi aparține unui critic francez „Le plus grand prosateur français est Cioran, le roumain/cel mai mare prozator francez este Cioran, românul"[9].

România este cunoscută în Franța prin intermediul evenimentelor din 1989 (executarea soților Ceauşescu a doua zi de Crăciun, precum și a unor documentare, precum „Decreţeii"). Alți francezi vorbesc de România prin prisma unor intelectuali români contemporani, cum ar fi critici literari sau de artă, regizori, actori, sociologi, profesori, jurnaliști. De exemplu, în momentul intervievării „mai exact în urmă cu doi sau trei ani, atunci când românii au luat Palme d'Or la Cannes cu filmul „4 luni, 3 săptămâni, 2 zile", film care vorbea despre dramele studenţilor din perioada comunistă" (mediator şcolar, 34 de ani).

[9] Academicianul Eugen Simion despre Emil Cioran (Apostolia Tv, sous-titré en français FR), în https://www.youtube.com/watch?v=iFZMSPOA8pI - consultat la data de 17 august 2019.

Un alt mod prin care România se face remarcată în Hexagon îl constituie performanțele sportivei Simona Halep.

Pe de altă parte, românii sunt cunoscuți prin romii[10], care cântă prin metrouri, RER-uri ori cerşesc sau fură. Mai mulţi intervievaţi povestesc cu tristeţe că au fost insultaţi de către romii români, pe stradă sau în gările Parisului. Unul dintre intervievaţi mărturisește că a fost nevoit să solicite ajutorul forțelor de ordine publică, deoarece romii s-au comportat agresiv cu el, pe motiv să nu le-a oferit bani. Poliţistul i-a răspuns că „în fiecare zi are foarte multe incidente în Paris şi, chiar dacă îi ţine două ore la post, ei nu vorbesc franceza şi pentru că sunt minori, nu există o soluție. Îi las liberi şi, după două ore, îi găsesc din nou în gară, la cerşit" (...). „Din păcate, noi, românii, avem o imagine negativă prin prisma lor" (mediator şcolar, 34 de ani). O serie de articole publicate în jurnalele diasporei în perioada 2008-2013 fac referire la românii care săvârșesc infracțiuni pe teritoriul Franței sau în alte țări europene (a se vedea notele de subsol). În acest sens, Tutilescu (Șeful Departamentului Schengen din cadrul Ministerul Administrației și Internelor), invitat la o emisiune TVR Info, a afirmat că „avem de-a face cu o creștere a infracționalității românești în Franța, însă nu cresc direct proporțional și condamnările, din cauza faptului că cei mai mulți infractori sunt copii"[11]. Cele mai frecvente ilegalități comise sunt furturi din magazine, precum și furturi sau jafuri de pe stradă. Întrucât acest grup cu valori distincte a început să pună în pericol populația autohtonă, președintele Sarkozy a dispus, începând cu august 2010 (continuând și în anii următori), închiderea a peste 40 de astfel de tabere ilegale prin repatrierea voluntară a romilor în schimbul unei sume de bani (300 de euro de adult, plus 100 de euro de copil). Însă, politica de repatrierea voluntară din Franța contravine principiilor UE și a fost dur criticată de către reprezentanți ai unor organizații pentru apărarea drepturilor omului. De exemplu, Patrick Delouvin (Amnesty International) afirma că „situația se va înrăutăți odată cu aceste expulzări. Cercetarea noastră a arătat că, în ultimii ani, acești oameni numai se mutau dintr-o tabără în alta. Unii dintre ei au fost expulzați de mai multe ori din tabere"[12]. Fiind o problemă de politică externă, aceasta nu poate fi rezolvată doar prin repatrieri voluntare sau involuntare, ci necesită intervenția statelor din UE, dar și din afara acesteia, deoarece această minoritate, în general, creează probleme pe unde ajunge.

[10] Conform datelor furnizate de Asociația Romeurope, romii din Franța sunt estimați între 15000 și 20000 de persoane, fiind vizibili mai ales în marile aglomerații urbane. Începând cu anul 1960, romii își creează asociații în mai toate țările Europei Occidentale. Deși ei sunt prezenți pe teritoriul Franței de la începutul secolului al IX-lea abia în 1962 și-au creat „l'Association des Gitans et des Tziganes de France", în 1968 „l'Association nationale des Tsiganes de France, după 5 ani apare l'„Office national des affaires tsiganes" și le „Bureau tsigane". În 1981 apare „Fédération tsigane de France", în 1992 „Mouvement confédéral tsigane", iar în 2005 apare „La Voix des Rroms" și încă două asociații FNASAT (Fédération nationale des associations solidaires d'action avec les Tsiganes et les Gens du voyage) și Romeurope sunt situate în Arondismentul 19 - Buttes-Chaumont din Paris**.** Nu există structuri asociative în regiunea pariziană, care să se ocupe numai de romii români, în selectarea acestora fiind mai important criteriul etnic decât cel al naționalității. Plecând de la cercetările lui Legros (2010), Bergeon identifică trei etape ale reinserției romilor: prima este dată de perioada de primire a familiilor în caravane. A doua etapă este dedicată amenajării locuințelor modulare care în paralel cu aceasta profesioniștii sociali desfășoară activități de „sensibilizare" în vederea inserției profesionale și a individualizării unor comportamente precum învățarea gestionării unui buget. Urmând ca la a treia etapă autoritățile locale să elibereze permise de ședere cu o condiție ca șeful familiei să semneze un contract de muncă (Bergeon, 2016, pp.101-111).

[11]Lucian Lumezeanu „De ce crește criminalitatea românească în Franța, nu și condamnările în http://www.ziare.com/diaspora/români-străinatate/de-ce-creşte-criminalitatea-românească-in-franta-nu-si-condamnarile-1120656 - consultat la data de 17august 2019.

[12] Florin Necula, „Grupurile pentru drepturile omului critică evacuarea romilor din Paris" în http://www.ziare.com/diaspora/rromi-strainatate/grupurile-pentru-drepturile-omului-critica-evacuarea-rromilor-din-paris-1186808;VIDEOPrimii tigani expulzati din Franta au ajuns în țară – Esențial, în https://www.hotnews.ro › stiri-esential-7707130-video-...- consultat la data de 26 august 2019.

Plecând de la ideea antropologului Miguel Pajares conform căruia,, imaginea negativă şi disimularea propriei identităţi stau la baza fracturării comunităţii româneşti", Stoiciu povestește următoarea experiență: ,,mă aflam la o terasă din Strasbourg, împreună cu un grup de tineri, majoritatea angajaţi ai unor instituţii publice. La un moment dat, un cerşetor s-a apropiat de noi, ţinând în mâna întinsă un pahar de plastic, pe fundul căruia zăngăneau câteva monede, şi suspinând jalnico-teatral: <Papa, papa!>. L-am abordat pe româneşte şi s-a dovedit că era, într-adevăr, din Timişoara. Împreună cu cineva din grup, care lucra ca asistent social, am început, dintr-un defect profesional, să îi punem tot soiul de întrebări despre viaţa sa, despre cât câştigă, cum e cu ajutoarele sociale. După vreo cinci minute de conversaţie, restul grupului a început să se revolte: <Dă-o încolo de treabă, chiar trebuie să ne vadă toţi că suntem români! Ce avem noi în comun cu *ăsta*>?!"(Stănculescu, Stoiciu, 2012, p. 38). În acord cu autorii de mai sus, remarcăm faptul că la fel ca românii din Strasbourg, care ,,încercau să se distanțeze de imaginea românului cerşetor", și cei din Italia, Spania sau Franța încearcă să se diferențieze de românii hoți și de unii romi, care le creează o imagine negativă în străinătate. ,,În general este o problemă mare între românii din străinătate. Vreau să spun că relaţiile bune le ai cu românii care au o anumită educaţie. Cu românii care vin la biserică să-şi caute un loc de muncă nu am avut tocmai relaţii bune, ei mi-au furat banii din buzunar. Atât de trist am fost când am văzut că în Franţa primele persoane care m-au insultat au fost români şi, în special, anumiţi romi" (mediator şcolar, 34 de ani). Un alt emigrant afirmă faptul că ,,…foarte puțini români sunt solidari. Un anumit gen de solidaritate l-am găsit în câteva locuri din Franța: <Casa românească din Paris>, care a funcţionat puţin după căderea Zidului Berlinului, Biserica <Sfinţii Arhangheli Mihail, Gavriil şi Rafael>, precum și primul așezământ monahal românesc de la Malvialle, care se află în Auvergne, la 450 km de Paris" (profesor, 60 de ani). O altă persoană intervievată afirmă faptul că ,,sunt români care profită de facilităţile pe care le oferă Statul francez, nu-i interesează să lucreze cu acte, să fie în regulă cu ei. Eu îi sfătuiesc să meargă la Prefectură, să beneficieze de securitate socială. Aici nu te joci cu taxele, românii sunt neglijenţi... Ar putea să obțină multe drepturi, chiar pe mine m-au contactat francezi că au nevoie de oameni să-i angajeze, dar românii (...) Am prietene care lucrează de 6-7 ani la bătrâni, fără acte" (kinetoperapeut, 44 de ani).

Raportându-ne la cele douăzeci de interviuri analizate, interacţiunea cu francezii este un indicator al gradului efectiv de cunoaştere a limbii franceze, astfel unii intervievați își petrec mare parte din timpul liber cu francezii, având tendința să reducă interacțiunile cu românii, iar alții participă la serviciile religioase, desfăşurate în cadrul celor două biserici[13] (Biserica ,,Sfinţii Arhangheli Mihail, Gavriil şi Rafael" și Biserica ,,Sfânta Parascheva şi Sfânta Genoveva" din Paris), biserici care aparţin de Mitropolia Ortodoxă Română a Europei Occidentale şi Meridionale. ,,De când m-am stabilit în Paris, mi-am găsit pacea sufletească în Biserica română din Paris. Nu ştiu cum sunt alţi români, dar eu dacă nu aveam această biserică, nu m-aş fi integrat în Franţa" (kinetoperapeut, 44 de ani).

Cunoașterea limbii franceze constituie paşaportul pentru mulți emigranți, mai ales pentru cei cu studii medii, ,,prima condiție este să vorbească limba franceză, măcar la un nivel de începător; să construiască relații cu persoane/ instituții și asociații. Este un handicap să nu vorbești limba măcar la un nivel de începător, deoarece nu poți să negociezi un salariu, nu poți discuta cu patronul decât prin intermediari și, mai grav, poți fi victima unor persoane rău intenționate"[14]. La fel și pentru cei cu studii superioare care ,,sunt asimilaţi în mediul

[13] 5 clerici, două persoane sunt soprane în corul bisericii, o persoană este consilier bisericesc și dna W coordonează Asociația Femeilor Ortodoxe din Franța.

[14] Simona Iacob Le Roy ,,Integrarea emigranților români în Franta" în https://www.efranta.ro/plec-in-franta-emigrez/item/1856-integrarea-emigrantilor-romani-in-franta-antropolog-simona-iacob-le-roy - consultat la data de 23august 2019. Simona Iacob Le Roy (antropolog) a creat un blog cu informații destinate emigranților

academic francez, au salarii consecvente. Nivelul de pregătire şi buna cunoaştere a limbii franceze a facilitat angajarea mea ca secretară şi apoi ca directoare la Cité internationale universitaire de *Paris*[15](CIUP). La acest campus universitar am intrat în contact cu 150 de etnii incluse în cele 40 de rezidenţe" (profesor, 60 de ani). Un alt intervievat afirmă că ,,sunt de 7 ani în Franţa şi, de când sunt aici, niciodată nu m-am simţit jignit. Nu am fost niciodată în situaţia să-mi fie jenă că sunt român, ci, dimpotrivă, chiar dacă nu vorbeam corect limba franceza, ei mă întrebau dacă le permit să mă corecteze şi am văzut că făceau eforturi să mă înţeleagă, dar nu mi-au cerut să fac eforturi să explic mai bine (…) Ei mă tratau ca pe un egal" (mediator şcolar, 34 de ani). Pe de altă parte, un intervievat observă, la prietenii români, că ,,nu le place să vorbească în termeni pozitivi despre România sau spun în permanenţă bine că au plecat. Fac o descriere complet negativă României şi una pozitivă Franţei" (medic psihiatru, 40 de ani).

Asimilarea vs. integrarea

Anglofonii vorbesc de procesul de asimilare, în timp ce cei francezii preferă termenul de integrare, fără însă a-i schimba sensul. În viziunea celor din urmă, integrarea este un proces individual de convergență a particularităților migranților spre caracteristicile medii ale societății de primire, afirma Safi. În societatea franceză, asimilarea este condiționată de o serie de condiții, precum ,,perceperea diversității de către cetățeni și instituțiile Statului, legătura dintre imigranți și istoria colonială, forța partidelor politice <naționaliste> sau de extremă dreaptă, legătura între cercurile de cercetare și cercurile de putere, poziționarea anumitor cercetători în dezbaterile politice asupra acestei chestiuni (Safi, 2011, p.150).

În general, din anii '70, în Franța, sunt interzise statisticile oficiale privind apartenența religioasă. ,,Oficial, Franța refuză să recunoască comunitățile etnice și insistă ca imigranții să îmbrățișeze pe deplin cultura franceză pentru ca idealurile și modelul republican să fie susținute" (Constant, 2003, p. 4). Modelul francez are ca miză eliminarea caracteristicilor etnice și naționale din a doua generație, astfel încât copiii imigranților cu greu să poată fi deosebiți de copiii nativilor, promovându-le prin intermediul instituțiilor de învățământ o cultură civică comună (*Ibidem*). Cu alte cuvinte, modelul francez este asimilat cu negarea specificității care nu înseamnă limitarea particularităților culturale (limbă, religie), ci, în mod paradoxal, inducerea unui tratament identic celui aplicat francezilor în rândul migranților (Rusu, 2003, p. 69). Nu trebuie eludat nici faptul că de-a lungul istoriei au existat multe revendicări ale minorităţilor etnice, mai ales din partea comunităţii arabe în legătură cu acest concept asimilaţionist al cetăţeniei franceze.

Tot referitor la integrarea imigranților în țările de destinație, unii cercetători identifică două tipuri de reacție din partea autohtonilor (Rusu, 2003, p. 68). Prima formă se regăsește în acordarea dreptului de rezidență temporară pentru perioada de lucru efectiv, drept care este condiționat de necesitățile economice, inclusiv de oportunitățile pieței muncii. A doua reacție se manifestă prin inițierea unor politici favorabile migrației pe termen lung, chiar dacă ele sunt aplicate selectiv. Un alt autor afirmă că cel mai bine integrat val de imigranți, în Franța, este cel al anilor '50 și '60 care, deși a fost localizat în zone cu o pondere mare de imigranți, a avut ca ideal adaptarea la stilul de viață francez. Conflictele au început să apară din anii '70, când nou-veniții au fost redirecționați spre suburbii, un mediu dominat de violență, sărăcie și șomaj (Băncilă, 2011, pp. 47 - 48). Violența era/ este provocată de tinerii dezorientați care în timp au devenit instrumentele predicatorilor islamici radicali. Aceștia din urmă îi împing la scene de vandalism în relație cu autoritățile franceze, cu scopul de a obține un control asupra

români în Lyon. De mai bine de zece ani efectuează activități benevole în diverse asociații unde a conceput și implementat diverse proiecte, vizând valorizarea culturii și tradițiilor românești.

[15] În perioada 1917-1920, André Honnorat (ministru al instrucțiunii publice) s-a remarcat prin înmulțirea fundațiilor și amendamentelor în scop umanitar, printre care Campusul universitar internațional din Paris (1919).

grupurilor care ar tinde să adopte un stil de viaţă modern (Khosrokhovar *apud* Băncilă, 2011, p. 49). Întrucât, în Franţa, se aplică principiul conform căruia „practica religioasă nu trebuie să încalce zona publică", autorităţile franceze au pierdut controlul asupra evoluţiei liderilor religioşi extremişti, pentru că ei se formează în afara graniţelor Franţei şi educaţia islamică radicală depăşeşte conceptele promovate de cultura islamică tradiţională şi de aici şi cauzele atentatelor din ultimii ani din Franţa. Referitor la violenţă şi la segregarea spaţială, un intervievat afirmă că „se întâlnesc şi astăzi elemente de xenofobie, deşi se încearcă tot mai mult să se evite prin implicarea diverselor asociaţii. Eu cred că este un cerc vicios prin faptul că oamenii sunt aduşi acolo, le creează o situaţie şi mai rea, deşi situaţia materială este aşa cum este (...) La început, această zonă a fost destinată persoanelor defavorizate şi s-a ajuns la un nivel critic, motiv pentru care persoanele se simt excluse. De exemplu, în 2008, doi adolescenţi delincvenţi, care circulau pe o mini motocicletă, au fost loviţi de o maşină a Poliţiei şi tinerii au murit pe loc. Acest eveniment a provocat excese de violenţă între poliţişti şi tinerii din cartier. A fost o reglare de poziţie şi cred că din acest an s-a reluat. La şcoală, unii dintre aceşti imigranţi au rezultate bune. Cred că e foarte importantă educaţia şi de aceea susţin că este un cerc vicios, fiindcă, pe de o parte, eşti educat să nu fii violent şi, pe de altă parte, ţi se spune să trăieşti acolo unde este violenţă. S-ar putea astfel ca şi tu să devii delincvent. În schimb, dacă eşti adus într-o zonă liniştită, gândeşti altfel" (elev, 17 ani). În aceeaşi ordine de idei, un alt intervievat afirmă „Francezii vin în întâmpinarea imigranţilor cu variate programe: cursuri de limbă franceză gratuite sau alte tipuri de cursuri predate prin intermediul diverselor asociaţii (...) După cum ştiţi, în Franţa nu există concept de minoritate etnică şi atunci, chiar dacă există centre culturale româneşti, greceşti, armeneşti, acestea sunt asociaţii care sunt sprijinite de comunităţile în sine circumscrise pentru a-şi păstra identitatea naţională" (preot, 38 de ani).

Diferenţele de ordin religios şi etnic nu au constituit bariere în întemeierea familiilor mixte. În acest sens, am identificat în *Corpusul* nostru patru cazuri dintre care două în concubinaj. Trei intervievaţi au obţinut cetăţenie franceză, dar o păstrează şi pe cea română (doi fiind căsătoriţi cu cetăţeni francezi), iar cinci copii din familii monoculturale (ambii părinţi sunt români) s-au născut pe teritoriul Franţei şi aşteaptă să împlinească vârsta de 18 ani pentru a fi consideraţi cetăţeni francezi pe baza principiului *jus soli.*

Imigraţia română din Paris este slab organizată, legăturile sunt reduse la membrii familiei, remarcându-se relaţii mai puternice la comunitatea maramureşenilor. „In Israel românii erau mai uniţi, după Sfânta Liturghie, indiferent de religie sau de confesiune, ne vedeam, aveam activităţi comune. Chiar dacă nu am stat mai mult de doi ani acolo, mi-am făcut mulţi prieteni, însă aici nu pot să-mi fac prieteni. Aici românii sunt mai distanţi, chiar şi în biserică, nu se ajută. Eu încerc să ajut cât pot pentru că mă ghidez după principiul *Dăruind, vei dobândi*" (kinetoperapeut, 44 de ani). Cu toate acestea, în cele opt luni petrecute în Franţa, am putut observa că specificul românesc este prezent în comunitatea românilor din Paris, fie acasă (în salon era expus, alături de drapelul României, şi drapelul Franţei, iar capitalul cultural al părinţilor era vizibil prin numărul mare de volume de autori români, francezi, ruşi şi englezi din bibliotecile lor), fie în cel public. În zilele de 30 Noiembrie, 1 Decembrie, 15 Ianuarie se organizează seri româneşti, se pregătesc mâncăruri tradiţionale, iar la sărbătorile de iarnă, se cântă colinde româneşti. Pe 26 decembrie, mulţi români merg în Limours, unde se află Reşedinţa Mitropolitană, să-i colinde pe mitropolit şi pe episcop. Intervievaţii, în calitatea lor de gazde, s-au arătat foarte amabili, ospitalieri, insistând să luăm împreună masa de prânz. Aceste experienţe mă fac să cred că românii, oriunde s-ar afla, sunt ospitalieri[16]„pentru mine, întâlnirea cu celălalt este ceva mai mult decât ce am văzut la alte

[16] Vezi „Valenţele comeseniei în actul creator la Nicolae Steinhardt", Pătruţ-Nicolae Bănăduc, Revista *Sacralitate şi limbaj* în http://www.diacronia.ro/indexing/details/A13025, consultat la data de 15 iulie 2018.

popoare <comesenia>, în sensul că atunci când te duci la el, românul îţi aşază masă, îţi dăruieşte ceva, în timp ce la poporul francez sau la cel elveţian nu există aşa ceva" (profesor, 60 de ani).

În general, românii se integrează foarte repede în străinătate, „au o mare capacitate de mobilitate, de adaptare, de integrare fără efort" şi de foarte multe ori unii dintre ei ezită să menţioneze că vin din România sau îşi schimbă numele din dorinţa de a fi asimilaţi. Francezii îi apreciază foarte mult pe românii care sunt serioşi şi au ţinte bine definite. La sfârşitul interviurilor, unii dintre interlocutori mi-au enumerat calităţile care-i ajută pe imigranţi să se integreze: să fie corecţi, sociabili, să nu manifeste prejudecăţi în relaţie cu ceilalţi, să nu aibă revendicări de identitate sau de cultură.

Concluzii

La finalul studiului, observăm că mobilitatea la o mică parte dintre intervievaţi a fost de natură politică şi economică, la polul opus situându-se cei care şi-au continuat studiile, din nevoia de dezvoltare personală şi profesională. Majoritatea intervievaţilor s-au confruntat cu diferite probleme, legate de regularizarea şederii în străinătate (indiferent de nivelul studiilor, de găsirea unui loc de muncă (fie el şi ilegal), de închirierea unei locuinţe sau de promovarea profesională (îndeosebi la medici). Alte probleme au fost cauzate de barierele lingvistice, adaptarea la lumea franceză şcolară şi socială, înstrăinarea de cei dragi. Pe de altă parte, românii imigranţi în condiţii legale beneficiază de aceleaşi drepturi impuse de legislaţia UE, dar unii români preferă să muncească la negru.

Înainte de 1989, imaginarul cultural pentru emigranţii din Franţa era dominat de mândria de a fi exponenţii unei mari culturi europene, oprimată de un regim anti-cultural, iar după 1989, la unii dintre români, imaginarul socio-cultural se dovedeşte a fi dominat de un complex de inferioritate etnică şi naţională, care generează un imaginar lingvistic la nivelul căruia asistăm la o ştergere a normelor identitare „ne e ruşine să vorbim româneşte" (Dumas, 2007-2008, p.103).

În cea mai mare parte, atitudinea dintre migranţi şi autohtoni a fost de acord şi de toleranţă din ambele părţi, indiferent de clasa socială. În prima fază, procesul de asimilare a acestora nu a fost marcat de o competiţie pentru nevoile primare, urmând ca de la a doua fază să apară elementele de ordin social şi cultural pe care le-au împrumutat de la autohtoni „traiul liniştit", „corectitudinea", „modestia", „respectul faţă de muncă", „politeţea". La fel ca migranţii din SUA, şi cei din Paris cunosc o asimilare culturală rapidă, dar o slabă aculturaţie structurală, în sensul că numai o parte dintre ei participă la viaţa socială extrinsecă grupului de origine, deşi trăiesc într-un spaţiu fizic comun, aspect ce face trimitere la ideea durkheimiană a legăturii de participare organică. În plus, au fost semnalate şi atitudini de discriminare fie din partea francezilor, fie din partea românilor, care „sunt asociaţi cu cei care fură sau cu ţiganii/ romii" sau suferă din cauza prejudecăţii conform căreia „toate persoanele de etnie romă fură". Prin urmare, integrarea este un proces dificil de realizat, cauzat, de cele mai multe ori, nu de inegalităţilor culturale, ci mai degrabă de inegalităţile de tratament şi se extinde de-a lungul mai multor decenii.

BIBLIOGRAPHY

Banţa Carmen, *Sensurile unei identităţi. Studiu de caz. Migraţia românilor în Belgia* (Bruxelles), Traducere de Cecilia Burtică, Editura Aius Print Craiova, 2009.

Băncilă Andi-Mihail, *Impactul migraţiei asupra spaţiului Uniunii Europene,* Editura Academiei Tehnice Militare, Bucureşti, 2011.

Bergeon Céline, ,,Les Roms roumains en région parisienne: les mobilisations associatives au prisme des temporalités migratoireset de l'habitat" în *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 32, nr.1, pp. 101-122, 2016, PDF, http:// journals.openedition.org/remi/7674- consultat la data de iulie 2020.

Boz Lucian, *Scrisori din exil. Lucian Boz în corespondenţă cu Ştefan Baciu, Emil Cioran, Anton Dumitriu, Mircea Eliade, Eugen Ionescu, Constantin Noica şi Nicolae Steinhardt*, Ediţie îngrijită şi note de Mircea Popa. Traduceri de Doru Burlacu, Călin Teutişan şi Rozalia Groza, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.

Constant Amelie, *Immigrant Adjustment in France and Impacts on the Natives*, Discussion Paper No. 866, IYA, Bonn, August 2003, în https://www.iza.org/publications/dp/866/immigrant-adjustment-in-france-and-impacts-on-the-natives - consultat la data de iulie 2019.

Diminescu Dana, ,,Exerciţiul dificil al liberei circulaţii: o introducere în istoria migraţiei recente a românilor", în *Sociologia migraţiei. Teorii şi studii de caz româneşti,* Remus Gabriel Anghel şi István Horváth, Editura Polirom, Iaşi, 2009.

Deliu Alexandra ,,Migrația externă și diaspora de mobilitate" în Voicu Mălina (coord). *Pandemia COVID19 din perspectivă demografică - raport de cercetare,* Institutul de Cercetare a Calității Vieții, Academia Română, București, 2020.

Dumas Felicia, ,,Păstrarea și transmiterea limbii române în familiile de români și în familiile mixte franco-române care trăiesc în Franța. Analiză de cazuri și propuneri pentru conservarea limbii române în condițiile unui bilingvism (franco-român) și ale biculturalității" în *New Europe College Petre Ţuţea Program Yearbook 2007-2008*, Vainovski-Mihai Irina (editor), Volum publicat în cadrul unui proiect finanțat de Agenția pentru Strategii Guvernamentale New Europe College *Petre Ţuţea* Program Yearbook 2007-2008 în http://www.nec.ro/data/pdfs/publications/tutea/2007-2008/Anuar_Petre_Tutea_2007-2008.pdf- consultat la data de 29 august 2019.

Gheorghiu Mihai Dinu, ,,Cuvânt înainte la traducerea în limba română a Ghetoului" Wirth Louis, *Ghetoul*, Traducere de Lăcrămioara Juverdeanu, Editura Universităţii ,,Alexandru Ioan Cuza" Iaşi, 2012 (ed. eng. 1928).

Horváth István ,,Mişcarea internaţională a cetăţenilor români după 1989" în *Inserţie şi schimbare. Dimensiuni sociale ale tranziţiei în România*, Rotariu Traian şi Voineagu Virgil (coord.), Editura Polirom, Iaşi, 2012.

Leonăchescu Nicolae P, *Studenţi români în Franţa*, Editura Agir, Bucureşti, 2011.

Michalon Bénédicte, Mihaela Nedelcu ,,Introduction: histoire, constantes et transformations récentes des dynamiques migratoires en Roumanie" dans *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 2010/4, nr. 41, pp. 5-27.

Rusu Valeriu, *Migraţia forţei de muncă în Europa*, Editura Arvin Press, Bucureşti, 2003.

Safi Mirna, *Penser l'intégration des immigrés: les enseignements de la sociologie américaine"* în Sociologie, 2011, Vol.2), pages 149 à 164, PDF, disponibil în https://www.cairn.info/revue-sociologie-2011-2-page-149.htm - consultat la data de 23 august 2019.

Simon Gildas, Hily Marie-Antoinette, ,,Migrații" în *Dicționar al gândirii sociologice,* Masimo Borlandi, Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui (coord.), *Dicționar al gândirii sociologice,* Traducere de Vasile Savin, Dorina Tonner, Dragoș Zărnosteanu, Darclée Tomescu-Berdon, Editura Polirom, Iași, 2009.

Sandu Dumitru, *Lumile sociale ale migraţiei româneşti în străinătate*, Editura Polirom, Iaşi, 2010.

Stănculescu Manuela Sofia, Stoiciu Victoria, *Impactul crizei economice asupra migraţiei forţei de muncă din România,* Editura Paideea, Bucureşti, 2012.

Stoica Ionel, Tentaţia migraţiei. Necesitate şi oportunitate într-o lume globalizată, Editura Militară, Bucureşti, 2011.

De Tinguy Anne ,,Le depart des cerveaux de la cei en France: fuite et mobilite?" în *Migrants: les nouvelles mobilités en Europe,* Fassmann Heinz, sous la direction de Morokvasic Mirjana, Rudolph Hedwig, L'Harmattan, Paris, 1996.

Vultur Smaranda, *Francezi în Banat, Bănăţeni în Franţa*, Editura Marineasa, Timişoara, 2012.

PERCEIVED SOCIAL SUPPORT MEDIATES THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ANXIETY LEVELS AMONG ADOLESCENTS, DURING THE PANDEMIC

Victoria Gheorghe, Marilena Bouroș
Lecturer, PhD, FPSE, Buzău, Teacher, pedagogue, CJRAE Buzău

Abstract: The pupils' welfare is a stronger and stronger wish and a more visible issue on each and every school agenda, especially under the circumstances of diminished social connections, demanded by keeping people's health and by dropping down the sickness risk.
Though difficult to sum up, this state is revealed by the frontal pupils-teacher relations, when they are face to face. The purpose of this research depends on the know-how of the adolescents anxiety level during the Pandemia, as well as on the checking of the relations among the Anxiety and Perceived Social Aid. To know more about this relation, MSPSS-MASC quizzes have been given and their results statistically analysed, so that principles, rules and management of educational support being identified as their fundamentals.
Going on with the educational activity, both online and face to face or only online, reduces the pupils' welfare and needs intervening educational programmes which can really support the pupils in order to know beforehand the consequences or to surpass the unwanted pandemic consequences on a balanced development of their personality.

Keywords: perceived social aid, anxiety, adolescents, welfare, coping tactics, educational support.

Introducere

În decembrie 2019, la Wuhan, Hubei, China, a fost descoperit unui nou tip de virus, din clasa coronavirusurilor, care provoacă boala denumită COVID-19. Până la 30 ianuarie 2020, Organizația Mondială a Sănătății (OMS) a declarat acest nou virus ca fiind o amenințare gravă la adresa sănătății publice, urmând ca pe 11 martie să fie declarată pandemia. Până în prezent (până la 6 octombrie 2020) la nivel global se inregistreaza 35.247.104 cazuri confirmate de infecţie cu coronavirus, din care 1.038.069 decese. Conform Institutului Naţional de Sănătate Publică, în România, s-au inregistrat 134.491 de cazuri confirmate de infectie cu coronavirus, din care 5.048 decese (INSP, 2020).

În contextul declarării pandemiei, Ministerului Educației și Cercetării din România a luat decizia ca începând cu data de 11 martie 2020 să se suspende cursurile față în față pentru protejarea sănătăţii elevilor şi a cadrelor didactice, sugerând într-o primă fază ca fiecare unitate de învăţământ să găsească modalităţi de continuare a învăţării în sistem online, aceasta devenind obligatorie începând cu 23 aprilie 2020. Închiderea şcolilor s-a produs foarte brusc, oferind comunităților şcolare un timp foarte limitat pentru a se pregăti. Anul şcolar 2020–2021 a debutat în mod diferenţiat, în funcţie de situaţia locală, astfel, unele şcoli au început în scenariul verde (prezenţă 100% în sala de clasă), altele în scenariul hibrid (50% dintre elevi în sala de clasă, 50% online) sau în scenariul roşu (100% online).

„Impactul psihologic al carantinei este larg, substanţial şi poate fi de lungă durată[1]". Această perioadă este dominată de semnul incertitudinii, ceea ce duce la experimentarea pe plan emoţional, dar şi comportamental a unor manifestări din sfera anxietăţii. "Instituțiile și

[1] Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., Rubin, G.J.,(2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*.

sistemele educaționale trebuie să depună eforturi speciale pentru a ajuta acei elevi ai căror părinți nu sunt suportivi și ale căror medii de acasă nu sunt favorabile studiului. Părinții pot fi profund anxioși de propriul viitor economic, astfel încât studiul la domiciliu nu este ușor, în special pentru copiii cu motivație scăzută[2]".

Prin *anxietate* se înțelege, conform dicționarelor de psihologie, respectiv sociologie, "*stare afectivă vagă, difuză, de neliniște, de apăsare, tensiune, îngrijorare și teamă nemotivată, fără obiect, care este este neconfortantă din punct de vedere psihologic. Sunt dominante sentimente intense de insecuritate (generate de teama abandonului, pedepsirii, a producerii unor accidente, a unor nenorociri și catastrofe iminente*)[3]", ca "*stare afectivă caracterizată printr-un sentiment de neliniște, insecuritate, de tulburare difuză, atât fizică cât și psihică, de așteptare a unui pericol indeterminant în legătură cu care nu există certitudini dacă i se poate face față cu succes*. Calmul și seninătatea indică absența anxietății"[4].

Obiectivele cercetării

1. *Diagnosticarea nivelului anxietăţii adolescenţilor în perioada pandemiei şi a suportului social perceput de aceştia.*
2. *Cunoașterea și explicarea relației de determinare dintre suportul social perceput (considerat predictor) şi nivelul anxietăţii în rândul adolescenților (considerat criteriu).*
3. *Identificarea persoanelor ce pot oferi suport psihologic şi social adolescenţilor, a activităţilor ce pot fi folosite ca resurse de copying.*
4. *Cunoașterea formelor de diminuare a stresului pe care adolescenții le-au dezvoltat în perioada de izolare (starea de urgență).*

Ipoteza cercetării

Suportul social perceput are rol de predictor al nivelului anxietăţii la adolescenți. Astfel,

principala întrebare pe care ne-o adresăm este dacă anxietatea resimţită de adolescenţi în perioada pandemiei depinde de nivelul suportului social perceput de către aceştia.

De asemenea, vom investiga dacă există diferenţe cu privire la nivelul anxietăţii şi al suportului social perceput în funcţie de vârsta subiecţilor şi mediul de rezidenţă.

Metodologia cercetării

Participanti

S-a optat pentru un model de cercetare non-experimental, cantitativ, de diagnoză a realităţii şi evidenţierea unor relaţii între variabile. Eşantionul cercetării este constituit dintr-un număr de 95 de adolescenţi cu vârsta cuprinsă între 14 si 18 ani, 42 cu rezidenţa în mediul urban şi 53 în mediul rural, elevi în cadrul unor instituţii şcolare din judeţul Buzău.

Menționăm că eșantionul nu a fost alcătuit prin procesul de randomizare, ci a fost format doar pe baza voluntariatului.

Procedura

Date fiind condiţiile actuale, chestionarele au fost realizate în aplicaţia Google Forms şi distribuite elevilor cu ajutorul aplicaţiilor G-Suite şi Adservio. Fiecare participant a primit un formular de consimțământ informat ce cuprinde date precum obiectivele cercetării, instrumentele folosite, responsabilitățile și drepturile subiecților. Subiecții au fost asigurați de

[2] Daniel, J. (2020). Education and the COVID‐19 pandemic, *Springer Nature*

[3] Șchiopu Ursula (coordonator). 1997. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Babel, p. 72

[4] Zamfir, Cătălin, Vlăsceanu Lazăr, 1998. *Dicționar de sociologie.* București: Editura Babel, p. 44

confidenţialitatea datelor, de faptul că identitatea lor va rămâne anonimă, iar rezultatele vor fi analizate doar la nivel de eşantion. In urma acestor informaţii, subiecţii au avut libertatea de a-şi da sau nu acordul pentru participarea la cercetare. În cazul elevilor cu vârsta sub 18 ani, a fost solicitat acordul părintelui pentru participarea la studiu.

Fiecare secţiune din cadrul formularului a fost precedată de un scurt instructaj cu privire la modul de completare a întrebărilor.

Dupa ce faza de colectare a datelor a fost finalizata, răspunsurile subiecţilor au fost centralizate şi prelucrate statistic.

Instrumente

Instrumentul cercetării este alcătuit din 3 secţiuni:

a) Prima secţiune cuprinde date personale precum vârsta, genul, instituţia de învăţământ frecventată, mediul de rezidenţă, gradul de expunere la COVID, dar şi câteva întrebări ce vizează propria părere cu privire la persoanele şi activităţile ce ar constitui un real suport în această perioadă (Cine credeti ca ar putea sa va ajute mai mult în reducerea anxietăţii provocate de pandemie? Ce fel de sprijin ar fi util unui adolescent afectat de stresul/ anxietatea declansat/ă de pandemie? Ce tehnici de a face faţă problemelor apărute in pandemie folosesc adolescentii?)

b) Cea de-a doua secţiune este formată din testul de anxietate pentru copii şi adolescenţi MASC (Multidimensional Anxiety Scale for Children). Testul a fost elaborat de catre Dr. John March, cercetător în cadrul Centrului Universitar Duke şi a fost adaptat la nivelul populatiei Romaniei în 2010 de către Dr. Cristian Sîrbu. Scala de Anxietate Multidimensionala pentru Copii identifica simptomele tulburărilor anxioase la copii şi adolescenţi cu vârste cuprinse între 8 şi 19 ani. Este alcătuită din 39 de itemi cu posibilităţi de răspuns pe o scala Likert în patru trepte (0 – „niciodată adevărat despre mine", 1 – „rareori adevărat pentru mine", 2 – „uneori adevărat pentru mine", 3 – „deseori adevărat despre mine") la care subiecţii sunt rugaţi să se raporteze analizând modul în care s-au simţit, au gândit sau au acţionat în ultima perioadă de timp. Cei 39 de itemi sunt distribuiti în 4 scale de baza: „simptome fizice", „evitarea lezării", „anxietatea socială, „separare/panica". De asemenea conţine o scala ce măsoară anxietatea totală (scorul total MASC) şi doi indici majori (Indicele Tulburărilor Anxioase şi Indicele de Inconsistenţă). Cu privire la modul de interpretare, un scor obţinut între 35 şi 39 este sub medie, între 40 şi 44 uşor sub medie, între 45 şi 55 media, între 56 şi 60 uşor deasupra mediei, 61 - 65 deasupra mediei, 66 – 70 mult deasupra mediei, mai mare de 70 de puncte foarte mult deasupra mediei.

c) Cea de-a treia secţiune cuprinde testul MSPSS (Multidimensional Scale of Perceived Social Support). Scala multidimensională a suportului social perceput a fost dezvoltată de Zimet şi colaboratorii în 1998. Acesta este un instrument de autoraportare, alcătuit din 12 itemi distribuiţi în 3 dimensiuni, surse ale suportului social: familia, prietenii şi alte persoane semnificative pentru subiect. Răspunsurile sunt realizate sub formă de scală Likert în 7 trepte (de la 1 – "puternic împotrivă", la 7 – "puternic de acord"). Scorurile obţinute pot varia între 7 şi 84. O valoare între 69 şi 84 indică un sprijin social puternic, între 49 şi 68 un sprijin social moderat, iar scorurile cuprinse între 12 şi 48 indică un suport social scăzut.

.

Rezultatele cercetarii

Statistica descriptivă

Datele obţinute au fost analizate statistic cu ajutorul pachetului IBM SPSS Statistics.

În urma analizării eşantionului observăm că media, mediana şi abaterea standard a variabilelor anxietate şi suportul social perceput sunt prezentate în **Tabelul nr. 1**. Rezultatele

de la nivelul întregului grup arată un nivel mediul al anxietăţii (media 51,80) şi un nivel mediu spre ridicat al suportului social perceput (media 69).

Descriptives

		Statistic	Std. Error
Scor MASC	Mean	51.80	1.952
	Median	51.00	
	Std. Deviation	19.023	
Scor MSPSS	Mean	69.00	1.119
	Median	71.00	
	Std. Deviation	10.905	

Tabelul nr. 1. Nivel anxietății şi al suportului social perceput

Statistica inferențiala

Principala ipoteză din cadrul acestei cercetări a fost identificarea rolului de predictor al suportului social perceput în nivelul anxietăţii manifestate de adolescenţi în perioada pandemiei. Altfel spus, am dorit să aflăm dacă nivelul scăzut al anxietăţii va depinde de nivelul ridicat al suportului social de care a beneficiat adolescentul în această perioadă de restricţii şi izolare.

Analiza de regresie liniară simplă ne confirmă această ipoteză. Coeficientul de regresie liniară are valoarea R = 0,217. Coeficientul de determinare pentru regresie R^2 = 0,047, ceea ce ne arată că 4,7% din variaţia nivelului de anxietate este determinată de variaţia nivelului suportului social perceput (**Tabelul nr. 2)**. Testul ANOVA arată o valoare semnificativă statistic (F = 4,602, p < 0,05). Coeficientul Beta are o valoare -0,217, p = 0,035, astfel modelul de regresie este valid, corelaţia dintre suportul social perceput şi nivelul anxietăţii fiind semnificativă statistic **(Tabelul nr. 3)**.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.217[a]	.047	.037	18.668

a. Predictors: (Constant), Scor MSPSS

b. Dependent Variable: Scor MASC

Tabelul nr. 2. Variația nivelului de anxietate în funcție de nivelul suportului social perceput

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients B	Unstandardized Coefficients Std. Error	Standardized Coefficients Beta	t	Sig.
	(Constant)	77.936	12.333		6.319	.000
	Scor MSPSS	-.379	.177	-.217	-2.145	.035

a. Dependent Variable: Scor MASC

Tabelul nr. 3. Tabelul coeficienţilor

Adolescenţii au fost chestionaţi cu privire la persoanele care le-au oferit/le oferă sprijin în această perioadă, iar răspunsurile lor au arătat că 40,6% consideră că au reuşit să depăşească singuri situaţia, 28,1 % au avut parte de ajutorul prietenilor, 11,5% au primit suportul de care au avut nevoie din partea psihologului sau a consilierului şcolar, 14, 5% din partea părinţilor (**Figura nr. 4)**. Ceea ce ne-a atras atenţia este că suportul social venit din partea profesorilor nu a fost resimţit de niciun subiect.

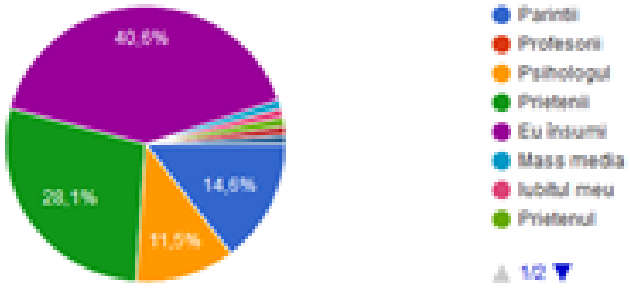


Figura nr. 4. Surse ale suportului social perceput de către adolescenți

La intrebarea: „Ce fel de sprijin ar fi util unui adolescent afectat de anxietatea declanşată de pandemie?" (**Figura nr. 5)**, 50% dintre elevi au afirmat că le-ar fi utile desfăşurarea cursurilor faţă în faţă, 32,3% preferă întâlnirile informale cu colegii, iar 13,5 % consideră benefică implementarea unei platforme online de consiliere.

31,3%
13,5%
50%
Cursuri fata in fata
O platforma online de consiliere
Intalniri informale cu colegii
O excursie
Lectura sau serialele
intelegere si sustinere din partea profesorilor
Sprijinului părinților
orice fără omul e ființă socială, si tocmai pentru ca am stat închiși in casă am l...

Figura nr. 5. Forme de sprijin dorite de adolescenți

Printre tehnicile utilizate de adolescenţi în această perioadă, pentru a face faţă problemelor apărute, 47,4 % dintre aceştia comunică foarte des pe reţelele de socializare, 22,7% preferă activităţile cu familia, 21,6 % evadează în virtual, în timp ce 6,5% preferă izolarea (**Figura nr. 6.)**

22,7%
47,4%
21,6%
Evadare in virtual
Comunicare sporita pe retele de socializare
Activitati cu familia
Izolare
Activități în aer liber, alături de persoane dragi/prieteni/colego
cred ca depinde de fiecare, dar, cel putin in cazul meu, tot ce s-a intamplat in aceasta perioada si modul in care...

Figura nr. 6. Strategii de coping utilizate de adolescenți

De asemenea, au fost aplicate testele T pentru eşantioane independente pentru a se analiza diferenţa dintre medii în cazul nivelului anxietăţii şi a suportului social perceput, în funcţie de vârsta subiecţilor şi mediul de rezidenţă. Rezultatele au arătat diferenţe semnificative statistic în cazul Suportului social perceput, în sensul în care adolescenţii cu reşedinţa în mediul urban au un nivel mai ridicat al suportului social decât cei din mediul rural (t = 2, 491, p = 0, 015). Toate celelalte analize nu au avut un rezultat semnificativ statistic.

Interpretarea rezultatelor

Rezultatele oferite de testele și întrebările distribuite au confirmat în mare măsură aspecte relevate de literatura sociologică, precum sociabilitatea, creșterea coeziunii grupului, conformismul sporit, respingerea devianților, fenomene pe care anxietatea le produce la nivel social, în rândul adolescenților. Prin răspunsurile lor, câțiva adolescenți au confirmat aceste fenomene, ceea ce permite întrezărirea speranței că ei vor dezvolta mecanisme de adaptare, reziliență și coping la stresul provocat de pandemie.

”Eu m-am apropiat de mai mulți colegi în perioada asta. Cel puțin în perioada de stare de urgentă am vorbit mult și mulți pe video” (Raluca, 18 ani).

”Și eu m-am apropiat de foarte mulți colegi în perioada în care nu am mers la școală! Vorbeam aproape zilnic pe video și încă vorbim. A fost o perioadă în care ne-am apropiat, în ciuda faptului că am fost la distanță. Majoritatea aveam nevoie în perioada stării de urgență să comunicăm, să relaționăm și cu persoane din afara familiei, iar metoda aceasta cu apel video ne-a ajutat enorm.” (Carmen, 18 ani)

”Eu am vorbit cu unele colege pe perioada pandemiei de la ora 16.00 până la 4 dimineața. Și mâncam împreună, ne uitam la filme, făceam tot impreună.” (Diana, 18 ani).

Aceste afirmații, cât și răspunsurile reliefate în Figura nr. 5 întăresc ceea ce afirmă Dutton, Quantz și Dutton (2016) că ”adolescenții își creează singuri diversitatea și individualitatea pe care nu le-o oferă școlile[5]”. Din nefericire, ele scot la lumină suportul redus al școlii în susținerea psihologică și socială a elevilor în perioada pandemiei, aspect care nu s-a îmbunătățit față de perioada de activitate directă.

Concluzii şi recomandări

Omul este prin definiţie o fiinţă socială şi, la orice vârstă, dar mai ales în perioada adolescenţei, este dependent de interacţiunile sociale cu persoanele din jurul lui. În această perioadă, necesitatea menţinerii unei distanţări fizice şi izolarea duc la neîndeplinirea acestei nevoi fundamentale pentru individ.

[5] *Idem*, p. 402.

Rezultatele acestui studiu au arătat existenţa unei stări de anxietate medie în rândul adolescenţilor și un nivel mediu spre ridicat al indicelui suportului social perceput. Faptul că suportul social perceput contribuie la diminuarea nivelului anxietății, arată că școala poate ocupa un rol deosebit de important în reducerea stărilor anxioase ale adolescenţilor prin menţinerea sentimentului de apartenenţă la grup, prin oferirea modalităţilor de socializare, prin suportul oferit în alegerea unor ţinte, unor obiective (astfel încât să nu apară senzaţia de neajutorare), prin menţinerea sentimentului de control al propriei vieţi și prin continuarea sau abordarea cât se poate de firească a intereselor, preocupărilor, pasiunilor care dau un sens bun timpului și vieții lor.

Flexibilitatea, adaptabilitatea, capacitatea de a susține emoțional și motivational activitățile desfășurate online sunt provocările sau atuurile cadrelor didactice. Implementarea unor programe de suport emoţional în cadrul instituţiilor şcolare ce pot viza oferirea unor informaţii clare, concrete şi corecte cu privire la situaţia epidemiologică, dezvoltarea spiritului de responsabilitate şi formarea noilor obişnuinţe, a unei atitudini conştiente, realiste, prosociale sunt câteva sugestii. Nu trebuie să uităm că unul dintre obiectivele principale ale educaţiei este formarea omului ca fiinţă socială, astfel este important ca şcoala să se adapteze şi să găsească acele strategii prin care socializarea şi comunicarea să continue.

De reținut este faptul că situația este încă în desfășurare, astfel încât nu putem decât să anticipăm, să prezicem care vor fi efectele psihologice pe termen lung ale acesteia, să căutăm soluții creative necesare pentru a ne adapta, să facem împreună tot ceea ce ține de fiecare dintre noi pentru a proteja sănătatea fizică, emoţională, psihologică, dar și educația și viitorul copiilor noștri.

BIBLIOGRAPHY

1. Bradberry, T., Greaves, J. (2016). *Inteligenţa emoţională 2.0*, Editura Litera, Bucureşti
2. Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., Rubin, G.J.,(2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*
3. Daniel, J. (2020). Education and the COVID‑19 pandemic, *Springer Nature*
4. Elias, M., Tobias, S., Friedlander, B. (2019). *Inteligenţa emoţională în educaţia copiilor*, Editura Curtea veche, Bucureşti
5. Fahriza, I., Rayaginansih, S.F., Agustina, E.R. (2020). Coping Strategies to Increase Adolescent Emotional Intelligence in the Pandemic Covid-19. *Teraputik: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 4(1), pp. 01–06. DOI: 10.26539/teraputik.41280
6. Goleman, D. (2018). *Inteligenţa emoţională*, Editura Curtea Veche: Bucureşti.
7. Imran, N., Zeshan, M., Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pak J Med Sci* doi:https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759
8. Institutului Naţional de Sănătate Publică, (2020), Infecţii cu coronavirus (COVID-19) https://www.cnscbt.ro/index.php/situatia-la-nivel-global-actualizata-zilnic/2011-situatie-infectii-coronavirus-covid-19-6-10-2020/file
9. Kılınçel, S¸, Kılınçel, O., Muratda,G., Aydın, A., Usta, M.B. (2020). Factors affecting the anxiety levels of adolescents in home-quarantine during COVID-19 pandemic in Turkey. *Asia Pac Psychiatry* https://doi.org/ 10.1111/appy.12406

10. Majeed S., Ashraf, M. (2020). Psychological Impacts of Social Distancing During COVID-19 Pandemic in Adolescents of Lahore, Pakistan. *Annals of King Edward Medical University*, Vol 26

11. Sahoo, S., Rani, S., Shah, R., Singh, A.P., Mehra, A., Grover, S. (2020). COVID-19 pandemic-related anxiety in teenagers. *Indian Journal of Psychiatry*;62:328-30.

12. Sava, M-E., (2015/2018). Inteligența emoțională, suportul social și autoeficacitatea generală la adolescenți și tinerii adulți: o analiză comparativă. *Studia Doctoralia. Psychology and Educational Science*, 9-10, 16-35.

13. Senge Peter (coordonator), (2016). *Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație.* București: Editura Trei.

14. Shapiro, L. (2016). *Inteligenţa emoţională a copiilor*, Editura Polirom, Iaşi

15. Soest, T.V., Bakken, A., Pedersen,W., Sletten, M. (2020). Life satisfaction among adolescents before and during the COVID-19 pandemic. *The Journal of the Norwegian Medical Association*

16. Stănculescu, E. (2016). Perceived social support and loneliness in early adolescents – A path analysis. *Revista de psihologie*,Vol. 62, Nr. 2.

17. Stănculescu, E. (2015). *Managementul stresului în mediul educațional.* București: Editura Universitară.

18. Șchiopu U. (coord.), (1997). *Dicționar de psihologie.* București: Editura Babel.

19. Zamfir C., Vlăsceanu L. (coordonatori), (1998). *Dicționar de sociologie.* București: Editura Babel.

MEMORIZATION OR LEARNING "BY HEART" IN PRE-SCHOOL CHILDREN

Maria-Nicoleta Ciocian
Assist. PhD, „Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The present study treats the memorization activity which has an important role in stimulating the creativity of preschoolers. Clarifications are provided regarding the types of memory, the methodology and the stages of memorizations as they are used by specialists in the field. The article details the objectives and the purposes of these activities, as well as our options related to reading or reciting the poetry used in the activity, the method of memorizing verse by verse or by logical units, the method of recitation in choir or individually. The purpose of the approach is to bring some clarifications on this activity so used in kindergarten.

Keywords: memory, memorization, verse-by-verse memorization, pattern-recitation, creativity.

A memora/memoriza un text circumscrie un exerciţiu atât de necesar de educare a limbajului, răspunzând obiectivelor învăţământului preşcolar şi particularităţilor de vârstă specifice.

Memoria a fost multă vreme devalorizată în detrimentul inteligenţei (Descartes). Psihologul german Hermann Ebbinghaus, în 1885, a fost primul care a făcut studii experimentale în jurul memoriei. Apoi, la începutul secolului al XX-lea, behaviorismul a pus memoria la loc de cinste şi a socotit-o ca fiind mai multe asocieri condiţionate de exerciţiu.

Expresia franţuzească „apprendre par coeur" statuează inima ca organ al memoriei. Relaţia dintre inimă şi memorie nu este clar stabilită, dar există o legătură între dificultatea de a uita fiinţa iubită, memoria fiind, în acest caz, la porunca inimii[1]. Expresia „par coeur" şi-a făcut apariţia pentru prima dată în scrierile lui Rabelais. În alte limbi (germană, spaniolă, italiană, portugheză sau turcă) expresia „par coeur" este tradusă literalmente prin „de mémoire".

Literatura de specialitate argumentează factorii dezvoltării creativităţii la nivelul învăţământului preşcolar reflectaţi în derularea activităţilor instructiv-educative, fără însă a clasifica ierarhic aportul unei categorii de activităţi în defavoarea alteia. *Memorizarea* este una dintre activităţile-cheie cu un important rol de stimulare a creativităţii preşcolarului, precum şi de exersare a memoriei şi de educare a calităţilor ei, de stimulare a imaginaţiei, de cunoaştere şi de dezvoltare a vorbirii. Memorizările se pot organiza în grupuri mici sau frontal, pe baza unor teme de interes comun şi se pot desfăşura fie tradiţional, pe un singur domeniu, fie sub formă de activităţi integrate, cu caracter interdisciplinar.

Valoarea formativă a acestei activităţi se centrează pe dezvoltarea memoriei logice[2] voluntare a preşcolarilor. Menţionăm, sumar, tipurile de memorie delimitate după cele patru

[1] Dufresne, J. (2001). *Mémoire. Eloge du par cœur. Encyclopédie de l'Agora. Thème: éducation, mémorisation, poésie*
[http://agora.qc.ca/Documents/Memoire--Eloge_du_par_ coeur_par_Jacques_Dufresne] (data accesării - 2. 08.2020).

[2] La copiii de vârstă preşcolară, memorarea mecanică este bine dezvoltată. Cu toate acestea, elemente de memorare logică sunt disponibile şi pentru copiii de 6-7 ani. Acest tip de memorie se manifestă atunci când conţinutul materialului depozitat este clar pentru copii. Un copil de 6-7 ani reproduce în medie din 10 cuvinte

criterii (intenția și controlul voluntar, înțelegerea legăturilor între elementele materialului, aferentația dominantă și timpul): memoria involuntară sau neintenționată, memoria voluntară sau intenționată (după primul criteriu), memoria mecanică și memoria logică (după cel de-al doilea criteriu), memoria vizuală, auditivă, kinestezică și mixtă (în funcție de cel de-al treilea criteriu) și memoria imediată sau senzorială, memoria de scurtă durată și memoria de lungă durată (după criteriul temporal). Memoria, ca proces psihic, are următoarele trei faze succesive: faza de achiziţie (memorare), faza de reţinere (păstrare) şi faza de reactivare (actualizare) cu cele două momente: recunoaşterea şi reproducerea. Alături de gândire, memoria stă la baza procesului de învăţare.

Franţuzescul „apprendre par coeur" circumscrie atât de bine obiectivul major al activităților de memorizare: „pregătirea copiilor pentru a înțelege textul liric și pentru a trăi emoții și sentimente generate de acesta (în grupa mare)"[3]. Alte obiective și scopuri ale memorizărilor pot fi clasificate și în funcție de nivelurile grupelor: formarea reprezentărilor în vederea însușirii conștiente și corecte a textului și expresivitatea recitării, asigurarea pronunției corecte a cuvintelor limbii române, formarea deprinderilor de exprimare corectă (la grupele mică și mijlocie), îmbogățirea vocabularului cu cuvinte și expresii noi, dezvoltarea gândirii logice a copilului, pe baza succesiunii sentimentelor şi ideilor poetice ale textelor literare, dezvoltarea atenţiei şi a puterii de concentrare, dezvoltarea auzului fonematic al copiilor, dezvoltarea capacităţii de a păstra şi de a reproduce cunoştinţele, formarea deprinderii de a recita corect şi expresiv (la toate grupele).

Angelica Hobjilă valorifică cele trei variante de activități de memorizare: *memorizarea-predare, memorizarea-fixare/repetare, memorizarea-verificare* și detaliază etapele fiecărei versiuni[4]. În grădiniță, cele trei tipuri de activități de memorizare nu sunt distincte, ci apar în formă mixtă: într-o activitate de predare-învăţare a unei poezii se introduce şi o secvenţă de fixare şi consolidare a unor memorizări anterioare, înrudite cu tematica respectivă, dar se impune și o verificare a cunoştinţelor anterioare.

Memorizarea, asemeni memoriei, nu fiinţează în forma unei structuri statice, rigide, ci se organizează dinamic în mai multe etape în funcție de conținutul care urmează să fie memorat. Demersul unei activități de memorizare ar putea fi structurat în câteva etape cu conținuturi specifice în funcție de particularitățile grupei de preșcolari:

- organizarea activității;
- captarea atenției;
- trezirea interesului copiilor față de noua activitate și motivarea pentru participare;
- anunțarea poeziei;
- citirea poeziei;
- înțelegerea poeziei;

---

cunoscute - 4-8, iar din 10 necunoscute doar 1-2 cuvinte. În dezvoltarea memoriei logice, rolul principal îl joacă procesul de învățare.

Dezvoltarea memoriei voluntare este de o importanță majoră pentru pregătirea copilului pentru școlarizare.

[3] Vasile Molan, *Didactica domeniului „Limbă și comunicare din învățământul preșcolar*", Editura Miniped, București, 2017, p. 112.

[4] „**Memorizarea-predare** cuprinde: *etapa de proiecție/selecție* a poeziei; *captarea atenției* sau introducerea copiilor în conținutul/atmosfera poeziei, anticiparea subiectului și familiarizarea cu anumite elemente de ordin formal; *etapa demonstrativă* sau recitarea model a poeziei, *etapa de învățare* pe strofe sau pe unități logice, *etapa de consolidare* sau recitări pe roluri și *etapa finală* sau recitarea model de către educatoare […]. **Memorizarea-fixare** presupune *etapa introductivă*, *etapa de fixare propriu-zisă* sau redarea poeziei de către copii și *etapa finală* sau actualizarea altor texte în versuri pe aceeași temă. Iar **memorizarea-verificare** implică *etapa introductivă*, *etapa evaluativă* sau recitarea poeziei de către copii și *etapa finală* sau alegerea celui mai bun recitator și propuneri de învățare a altor poezii." – Angelica Hobjilă, *Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului*, Institutul European, București, 2008, pp. 163-164.

- memorarea versurilor;
- recitarea poeziei;
- concluziile și evaluarea activității.

Nu detaliem fiecare etapă[5], se impun doar câteva lămuriri: anunțarea poeziei alească pentru activitate are un specific și se realizează printr-o prezentare „misterioasă", iar înțelegerea versurilor se face prin întrebări și răspunsuri specifice particularităților de vârstă. De asemenea, e preferabilă **citirea poeziei**, nu recitarea, cu scopul apropierii copilului de carte și stârnirea curiozității învățării scris-cititului. Totodată, susținem metoda **memorării vers cu vers**[6] (nu pe strofe sau pe unități logice[7]) și individual sau în grupe de 2-3 copii, Vasile Molan demonstrând că memorarea în cor este ineficientă, „deoarece, în timpul memorării în cor, unii copii care au reținut versurile le repetă conștient, alții repetă după ei fără a reține ceva, alții mormăie fără să pronunțe ceva clar, iar alții mimează"[8]. Practica demonstrează că, „folosind memorarea vers cu vers, îi atragem în acest proces pe aproape toți copiii și reținstrofa respectivă tot mai mulți, deci este una eficientă"[9]. Recitarea în cor în timpul memorării versurilor e socotită nepotrivită și de alți specialiști (Mariana Norel, Oana Alina Bota și F. Mitu și Ș. Antonovici). Recitarea în cor nu permite controlul permanent asupra fiecărui copil și poate prilejui învățarea greșită, fără posibilitatea intervenției educatoarei acolo unde situația o cere. „Recitarea colectivă nu permite controlul individual asupra calității limbajului și corectarea pronunției, în cazul unor copii, această recitare reducându-se la reproducerea unui cuvânt sau chiar a silabei finale a unității reproduse"[10]. Susținem ideea potrivit căreia recitarea colectivă poate fi folosită la finalul activităților de predare sau în activitățile de consolidare, însă niciodată la memorizarea propriu-zisă a textului în versuri.

De asemenea, unii specialiști (Mariana Norel, Oana-Alina Bota și Angelica Hobjilă) recomandă învățarea pe strofe sau pe unități logice și recitarea-model a poeziei, întrucât „poate genera, sau nu, acea emoție și dispoziție a copilului pentru învățarea poeziei"[11]. Recitarea-model se poate realiza de către: „educator/educatoare, un actor, un actor înregistrat (video/audio), un copil (eventual premiat la un concurs de recitare) de la o altă grupă (eventual mai mare) și este asociată, cel mai frecvent, unor planșe sau altor materiale (siluete, figurine etc) care să faciliteze decodarea corectă a mesajului oral de către copii și fixarea acestuia"[12].

Mariana Norel accentuează importanța recitării, acordând un rol major exercițiilor pentru dezvoltarea aparatului fono-articulator care pregătesc copiii pentru o exprimare corectă, clară și coerentă[13].

---

[5] Pentru detalierea fiecărei etape, vezi Vasile Molan, *op. cit.*, pp. 112-115.

[6] În sprijinul acestei practici vine și psihologia copilului care spune că un copil preșcolar poate memora o structură logică formată din 5-7 cuvinte.

[7] Memorarea pe strofe sau pe unități logice e susținută de Angelica Hobjilă, de Mariana Norel și Oana Alina Bota, precum și de I. Damșa, M. Toma-Damșa și Z. Ivănuș.

[8] Vasile Molan, *op. cit.*, p.114.

[9] Ibidem, p. 115.

[10] F. Mitu, Ș. Antonovici, *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, ediția a doua revizuită, Humanitas Educațional, București, 2005, p. 26.

[11] „Recitarea model trebuie să îndeplinească anumite cerințe: să fie clară, cât mai expresivă, să utilizeze gestica și mimica potrivite și, mai ales, să creeze emoții specifice copiilor" – Mariana Norel, Oana Alina Bota, *Didactica domeniului experiențial Limbă și comunicare*, Editura ASCR, 2012, p. 132.

[12] Angelica Hobjilă, *op. cit.*, p. 163.

[13] Mariana Norel și Oana Alina Bota detaliază câteva jocuri și exerciții pentru dezvoltarea aparatului fono-articulator propuse și experimentate la o grădiniță din Brașov: „a) *Jocuri și exerciții care vizează expresivitatea generală*: exerciții pentru dezvoltarea aparatului fono-articulator (identificarea sunetelor sonore, exerciții pentru educarea respiratiei, jocul onomatopeelor, memorarea și recitarea rapidă a poeziei <<Rică și rața>> din folclorul copiilor), exerciții pentru aplanarea tulburărilor de pronunție (<<În oglindă>>, <<Balonul zboară>>,

Socotită de unii o tehnică fastidioasă, memorizarea reprezintă una dintre activitățile cu o valoare formativă majoră pentru învățământul preșcolar.

BIBLIOGRAPHY

1. Dufresne, J. (2001). *Mémoire. Eloge du par cœur. Encyclopédie de l'Agora. Thème: éducation, mémorisation, poésie* [http://agora.qc.ca/Documents/Memoire--Eloge_du_par_ coeur_par_Jacques_Dufresne] (data accesării - 2. 08.2020).
2. Hobjilă, Angelica, *Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului*, Institutul European, București, 2008.
3. Mitu, F, Antonovici, Ș., *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, ediția a doua revizuită, Humanitas Educațional, București, 2005.
4. Molan, Vasile, *Didactica domeniului „Limbă și comunicare din învățământul preșcolar*", Editura Miniped, București, 2017.
5. Norel, Mariana, Bota, Oana Alina, *Didactica domeniului experiențial Limbă și comunicare*, Editura ASCR, 2012.

<<Trenul>>, <<Fă ca mine, spune ca mine!>>) și b) *Jocuri și exerciții care vizează expresivitatea particulară* (<<Sunt fericit, primăvara a venit!>>, <<Gâzele și primăvara>>, <<Eu și tata>>, <<Copilul neascultător>>, <<O întâmplare din pădure>>)" – Mariana Norel, Oana Alina Bota, *op. cit*., pp.134-137.

PUTTING CITY BRANDING INTO PRACTICE BY USING A BRAND BOOK

Paul-Alexandru Fărcaș
Assist. PhD, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: City branding is a popular topic among researchers, experts, and policy makers from all over the world. As cities compete at a national and international level to attract investors, talents, and tourists, the concepts of brand strategy and brand identity are adopted to increase urban development and specially to improve the quality of life. The purpose of this paper is to present and analyze the brand usage rules gathered into a brand book that can define the set of rules of using the city brand. The brand book of Alba Iulia City stands as an example of good practices aiming to support the strategic direction of city development and a straightforward way of the usage of the visual identity.

Keywords: city branding, brand book, brand identity, visual identity, archetype

INTRODUCERE

Conceptul de city branding continuă să crească în popularitate și atractivitate, mai ales în contextul dezvoltării urbane accelerate, atunci când orașele se află într-o competiție acerbă pentru atragerea unui număr tot mai mare de turiști, investitori și chiar de noi industrii creative. Cercetătorii și experții din domenii inter și transdisciplinare acordă o importanță sporită acestui subiect abordând într-un mod strategic și sustenabil dezvoltarea unui brand de oraș, puternic, și cu o reputație solidă. Autoritățile locale și stakeholderii unui oraș au înțeles că, doar printr-un efort comun, sunt capabili să construiască o identitate simbolică și reprezentativă pentru orașul în care activează. Conceptele de strategie de brand și identitate de brand sunt implementate din ce în ce mai mult pentru a identifica și a exploata elementele cruciale care stau la baza unui brand de oraș. În tot acest proces una dintre provocările echipelor care construiesc identitatea unui oraș este să renunțe la elementele ne-esențiale și să le transpună pe cele cu adevărat reprezentative într-o manieră cât mai vizuală, prin intermediul unui manual de brand. Acest document este un ghid de bune practici care conține un set de reguli și recomandări redactate cu scopul de a păstra o coerență atât strategică cât mai ales vizuală a brandului de oraș pentru o perioadă de minim 2-3 ani. Manualul de brand al unui oraș conferă o înțelegere mai clară strategiei de brand în special pentru autoritățile sau entitățile care administrează și folosesc brandul orașului pe care îl guvernează.

BRAND & CITY BRANDING – Considerații Generale

Când vorbim despre un brand, facem referire la un mix de elemente, cu accent pe următoarele 4 componente fundamentale – identitate de brand (brand identity), imagine de brand (brand image), scop al brandului (brand purpose) și echitate de brand (brand equity). Identitatea unui brand este folosită în comunicarea detaliilor despre un produs, serviciu, companie, persoană, țară și chiar a unui oraș. Elemente ca slogan și logo sunt părți ale conceptului de bază, vizibile consumatorilor (Anholt, 2007, p.4). Identitatea brandului poate să fie descrisă ca fiind modul în care stakeholderii doresc ca brandul să fie perceput. Cu timpul, demersurile legate de identitatea vizuală a unei companii au luat amploare, acestea concretizându-se în *manuale de* identitate vizuală sau *manuale de identitate* corporatistă. În prezent toate instituţiile ar trebui să conceapă sau să deţină un astfel manual de identitate,

pentru a putea implementa şi menţine aspectele care ţin de identitatea vizuală proprie (Fărcaș &Ilieș, 2013, p.155). Un motiv important pentru ca dorința unei identități de brand să fie unică este acela de a fi recunoscut de către consumatori cu ușurință. Diferitele categorii de publicuri își creează o imagine bazată pe toate semnalele trimise de brand, cum ar fi numele, vizualul, produsele, reclamele, parteneriatele etc. (Park, Milberg, Lawson 1991, p. 185). În cazul unui brand de oraș se dorește ca atât rezidenții cât și turiștii să fie conștienți de existența orașului și să aibă un minim de informații despre acesta (Ashworth & Kavaratzis, 2005, p.506-514). Astfel, unul dintre cele mai comune concepte întâlnite și folosite de publicul larg este cel de imagine. Mai specific, imaginea de brand descrie ceea ce percep consumatorii ca fiind brandul. Nu este neapărat ceea ce el transmite prin identitatea sa, dar poate fi transpus prin ceea ce brandul comunică folosind atribute mentale, amintiri, trăiri asociate cu el, având în prim plan diferite categorii de publicuri țintă. Există mai multe imagini ale unui singur brand, deoarece consumatorii percep același lucru în moduri cât se poate de diferite datorită relației inegale pe care fiecare o are cu brandul (Anholt, 2006, p. 18-31). Brandingul are la bază șapte strategii fundamentale, care se aplică atunci când produsul este o simplă băutură carbogazoasă, o corporație, un parc național, un oraș sau chiar o țară (Porter, 2013, p. 233). În primul rând, brandurile utilizează piața pentru a genera și pentru a testa o serie de povești bine conturate. În timp ce acest lucru presupune îmbunătățirea comunicării, putem deduce și faptul că mesajul este compus tocmai pentru a fi pe placul publicului țintă. Cea de-a doua strategie face referire la necesitatea brandurilor de a fi unice, adică la identificarea sau construcția unui diferențiator care să determine un anumit loc să iasă în evidență. O mențiune importantă este faptul că, de multe ori, o caracteristică mai deosebită a unui loc poate să nu fie tocmai elementul care să îl scoată din anonimat. De exemplu, un loc care pune accent pe componenta ecologică este clar unul valoros, dar nu suficient pentru a fi branduit. Prin a fi unic, un loc ar trebui să dețină cacarteristici diferențiatoare: cel mai rar, cel mai mare, cel mai vechi, cel mai nou, cel mai accesibil etc. Cel de-al treilea aspect este legat de necesitatea ca produsele și companiile să exprime niște valori consistente, nu schimbătoare. Una dintre funcțiile importante ale unui brand este aceea de a demonstra că este o variantă mult mai convenabilă și la îndemână a ceea ce reprezintă cu adevărat compania respectivă (Anholt, 2004, p. 29). Următorul aspect face referire la faptul că identitatea brandului trebuie să pornească de la niște calități deja existente ale locului respectiv.

Nu putem neglija natura emoțională și expresivă a unui brand. Acesta trebuie să atragă atât prin prisma părții raționale a clientului, dar mai ales prin cea emoțională. În ziua de azi, specialiștii în branding se concentrează foarte mult pe diferențierea prin intermediul relațiilor la nivel emoțional cu clientul și mai puțin pe aspectele tangibile ale produsului. Brandurile pun accent, astfel, pe aspectele calitative, atribuindu-i produsului/serviciului valori ca „exotic", „pur", „vibrant", „autentic" etc. (Morgan & Pritchard, 2004, p. 61). Al șaselea element reprezintă caracterul interactiv pe care un brand ar trebui să îl aibă, experiența consumatorului fiind extrem de importantă. În contextul brandingului unui loc, natura interactivă se referă la varietatea de activități pe care acesta le pune la dispoziția consumatorului. Tocmai acest aspect al experiențelor pe care un loc este capabil să le ofere oamenilor este ceea ce îl face mai ușor de branduit (Middleton, 2013, p. 234). Ultimul aspect face referire la faptul că o strategie de brand are la bază noțiunea de comunicare holistică, trecând de barierele publicității convenționale (Porter, 2013, p. 234).

Una dintre provocările majore întâmpinate atât de cercetători cât și de practicieni este cea legată de măsurarea valorii unui brand și stabilirea corectă a brand equity-ului. Pentru a aduce o mai mare claritate acestui aspect Simon Anholt a propus Indexul care evaluează, măsoară și urmărește reputația și imaginea unui oraș (Anholt, 2007, pp. 59-61). The City Brand Hexagon aduce în discuție șase elemente de care ar trebui să ținem cont atunci când dorim să evaluăm un oraș – *(Place)* prezența orașului respectiv din punct de vedere al

statusului, al statutului internațional al respectivului oraș și, în pecial, pe modul în care este cunoscut la nivel mondial, *(Potential)* potențialul orașului din perspectiva oportunităților economice, educaționale, cât de uşor este să îţi găsești o slujbă sau dacă orașul reprezintă un spațiu propice pentru investiţii sau pentru învățământ superior, *(Pulse)* Pulsul orașului redat prin farmecul aparte al fiecărui oraș, *(People)* oamenii priviți din punct de vedere al caracteristicilor comportamentale, dacă împărtăşesc aceleaşi seturi de valori, acelaşi limbaj, cât de uşor le este să facă efectiv parte din acea comunitate, în care să se simtă şi în siguranţă și, nu în ultimul rând, *(Prerequisites)* Cerințele preliminare ale orașului traduse prin standardul general calităților definitorii pentr un oraș, dacă acestea pot fi considerate satisfăcătoare, împreună cu standardele serviciilor publice (spitale, şcoli, mijloace de transport, facilităţi sportive, etc.). Alături de aceste aspecte putem să mai adăugăm câteva elemente care compun identitatea unui loc - *fixe:* locația (geografia și climatul), istoria și *schimbătoare:* dimensiunea, aspectul fizic al locului și mentalitatea populației. Una dintre cele mai frecvente erori întâlnite în practica brandingului unui oraș este atunci când credem că identitatea orașului se poate schimba rapid printr-un nou logo sau o campanie de promovare, fără o cercetarea serioasă și fără a lăsa timpul să-și spună cuvântul (Govers & Go, 2009, p. 51). Confuziile pot apărea și atunci când accentul cade mai mult pe activitatea de marketing și nu neapărat pe importanța brandingului care are impact pe minim trei nivele primare – piața consumatorului, piața produsului și cea financiară (Keller & Lehmann, 2006, p.740).

Modul în care un oraș este perceput, începând de la calitatea produselor și serviciilor, măsura în care cultura este considerată interesantă, cât de primitoare este destinația, ce fel de oportunități există, care sunt factorii economici, politici sunt legate direct de brandul acestuia. Crearea și menținerea unui brand puternic poate aduce mai multe beneficii pe toate aceste planuri fiind dovedit științific faptul că un loc cu o strategie de brand bine gândită atrage afaceri noi, investitori, forță de muncă, locuitori și vizitatori, aceasta fiind, până la urmă, dorința tuturor celor implicați (Moilanen & Rainisto, 2009, p.11). Se presupune că orașele au fost dintotdeauna branduri și că oamenii se gândesc la ele prin prisma unor atribute, a unor promisiuni sau povești. Parisul este romantism, Milano este stil, New York-ul este energie, Washingtonul este putere, Tokyo este modernitate, Barcelona este cultură, Rio este distractiv. Acestea sunt mărcile orașelor și sunt indisolubil legate de istoriile și destinele tuturor acestor locuri. (Anholt, 2006, p. 18). Brandul unui oraș mai poate fi privit și ca o rețea de asocieri în mintea consumatorului, bazate pe exprimarea vizuală, verbală și comportamentală a unui loc, care este întrupată prin scopuri, comunicare, valori, cultura generală și designul locului (Zenker & Braun, 2010, p.5).

Este cunoscut faptul că, la fel cum oamenii aleg un produs de pe raft, aleg și țările și orașele pe care le vizitează în baza unor atribute cum ar fi clima, peisajele, facilitățile sau cultura locului (Coshall, 2000, pp.85-89). Putem deduce că brandingul de țară are două dimensiuni – dimensiunea reprezentațională (cu atribute legate de modul de autoexprimare a individului, fiind analogul dimensiunii intangibile menționate anterior) și dimensiunea funcțională (cu aspecte care țin de utilitățile destinației – soare, cultură, temperatura – fiind analogul caracteristicilor tangibile) (Herstein, 2012, 147-155).

O serie de analize derulate în cadrul proiectului „EUROCITIES : A Shared Vision on City Branding in Europe (2010), au reușt să surprindă existența a cinci principii determinante în crearea unui city branding puternic, din perspectiva autorităţilor locale implicate: 1. Parteneriatele: autoritățile locale trebuie să conlucreze cu toţi factorii importanţi, pentru a asigura credibilitatea brandului; 2. Sistemul de conducere: este nevoie de o conducere fermă, pentru a putea preîntâmpina sau gestiona diferenţele interne, asigurând progresul şi luarea de decizii; 3. Continuitatea: ea reprezintă un element fundamental, asigurând durabilitatea brandului; Împărtăşirea unei viziuni comune:

autorităţile trebuie să aibă o viziune asupra viitorului oraşului pentru a crea o strategie de brand clară; Implementarea acţiunilor: pentru a implementa o strategie de brand de succces, autorităţile trebuie să cadă de acord să utilizeze aceleaşi genuri de acţiuni (vezi http://www.citymayors.com/marketing/eurocities-city-branding.html).

UTILIZAREA ARHETIPURILOR DE BRAND ÎN CREAREA UNUI CITY BRANDING

Arhetipurile pot fi considerate bătăile inimii unui brand, deoarece transmit o semnificaţie aparte care îi încurajează pe consumatori să se raporteze la un produs ca şi cum ar fi într-adevăr o formă de viaţă. Consumatorii au o relaţie cu acest arhetip şi le pasă mai mult, ca şi cum ar fi vorba despre o relaţie cu un om apropiat. Se spune că oamenii se identifică de multe ori cu arhetipul unui brand la fel cum o fac atunci când este vorba despre un personaj dintr-un roman (Mark & Pearson, 2001, p.14). Aceste modele au fost conceptualizate iniţial în psihologie de către Carl Gustav Jung sub denumirea de arhetipuri. Jung defineşte arhetipurile ca fiind modele mentale bazate pe o relaţie dintre imagini mitice primordiale şi credinţe antice care sunt comune strămoşilor tuturor oamenilor şi constituie o bază reală a psihicului individual (Jung, 1968, p.67).

Este recomandat ca un brand bun să aibă la bază un arhetip, tocmai pentru a-i conferi o continuitate în mesajul transmis consumatorilor. O imagine bine închegată nu face decât să accentueze trăsăturile deja existente. Concentrarea pe un tip de persona în procesul de branding este esenţială, ea fiind forma articulată a caracterului şi personalităţii brandului respectiv. Un brand convingător începe cu o persona puternică şi uşor de identificat, reprezentând conexiunea dintre ceea ce spune compania şi ceea ce face. Tot ce face aceasta este să creeze o legătură emoţională pe termen lung cu publicul datorită faptului că este recunoscută imediat, memorabilă şi consecventă. Există multe arhetipuri de branduri, împărţite în 4 categorii arhetipale. Prima categorie este reprezentată de cei care oferă structură lumii, care organizează mediul în care trăiesc şi sunt preocupaţi cu precădere de stabilitate, echilibru şi control. În această categorie intră Protectorul (The Caregiver), Conducătorul (The Ruler) şi Creatorul (The Creator). Există, apoi, cei care caută paradisul, care tânjesc la o lume perfectă şi vor independenţă şi împlinire. În această grupă regăsim Inocentul (The innocent), Înţeleptul (The Sage) şi Exploratorul (The Explorer). Cea de a treia categorie este a celor care îşi lasă amprenta asupra lumii, preocupaţi înainte de orice de aventură şi de experienţă, de dorinţa de a dobândi pricepere. Aici regăsim Rebelul (The Outlaw), Magicianul (The Magician) şi Eroul (The Hero). Ultima categorie face referire la cei care se conectează cu ceilalţi, care trăiesc raportându-se la semenii lor şi care caută apartenenţa la un grup. Aceştia sunt Amantul (The Lover), Glumeţul (The Jester) şi Omul de rând (The Everyman)(Shu-pei, 2006, p. 649). Deşi consumatorii sunt expuşi la arhetipuri în campaniile de promovare, această noţiune nu este familiară pentru toţi indivizii (Fărcaş & Mureşan, 2018, p.59).

O construcţie arhetipală a unui brand de oraş îşi poate avea inspiraţia în know-how-ul brandingului arhetipal. Această metodologie a brandingului arhetipal poate ajuta brandurile să îşi înţeleagă mai bune rolul în societate dar şi felul în care brandul comunică şi acţionează. Oricare dintre cele 12 arhetipuri poate fi atribuit unui brand de oraş atâta timp cât ţinem cont de istoricul oraşului, elementele de diferenţiere, avantaje competitive reale sau viziunea strategică de dezvoltare a oraşului.

METODOLOGIE

Cercetarea de faţă porneşte de la conceptul de city branding şi reprezintă un studiu de caz asupra strategiei de branding a Alba Iulia, primul oraş din românia care deţine şi încearcă să implementeze un manual de brand.

Cele două întrebări de cercetare care au stat la baza designului de cercetare sunt:

Q1 - *Care este utilitatea unui manual de brand pentru un oraș considerabil mai mic față de altele din România?*

Q2 - În ce măsură cred realizatorii manualului de brand că elementele surprinse în acest material se identifică cu nevoile orașului?.

Pentru a putea răspunde la cele două întrebări de cercetare am recurs la o analiză de conținut asupra manualului de brand, dar și la metoda interviului semistructurat cu doi dintre cei mai importanți factori implicați în procesul de creație a manualului de brand – un reprezentant al agenției de branding Heraldist & Wondermarks și un responsabil design grafic din partea Primăriei Alba Iulia.

În prima fază a cercetării a fost aplicată o grilă de analiză prin care s-au urmărit anumiți indicatori: număr de pagini, categorii, accesibilitatea acestuia, claritatea informațiilor prezentate, conținutul. Chiar dacă la prima vedere manualul de brand este unul consistent (234 de pagini) acest aspect nu trebuie să ne sperie. Manualul este redactat în limba română și engleză aspect care face ușoară parcurgerea lui de către cunoscătorii celor două limbi. Prin modul în care este structurat și organizat reușește să ofere claritate și o bună înțelegere asupra identității vizuale a brandului și a modului corect de utilizare. Manualul este împărțit în 2 mari categorii – A – Identitate de Brand și B – strategie de brand - fiecare cu subcategoriile aferente. Prima categorie reușește să acopere elementele fundamentale ale identității de brand – simbolism, logo și slogan, elemente cromatice, elemente tipografice, elemente vizuale secundare, reguli de folosire a identității, toate fiind însoțite de recomandări și exemple. Cea de-a doua mare categorie face referire la elementele principale ale unei strategii de brand: poziționare, arhetip, poziționare turistică, strategie de dezvoltare a brandului.

Manualul de brand al orașului Alba Iulia reușește, în primul rând, să explice strategia de brand și utilizarea corectă a identității brandului, dar și să definească valorile brandului și poziția distinctă de – Cealaltă capitală -. Această poziționare este cu atât mai puternică deoarece încearcă să asocieze brandului de oraș arhetipului de rebel.

Din dorința de a afla ce a stat în spatele acestui proces de creare a primului manual de brand din România au fost aplicate două interviuri principalilor factori care au contribuit în mod decisiv la realizarea și implementarea lui. Astfel, am reușit să obținem două perspective importante care au vizat utilizarea unui astfel de material, elementele care au stat la baza procesului creativ, modul în care au fost identificate valorile principale, alegerea arhetipului de brand, relaționarea cu autoritățile locale, alte orașe din România care ar putea folosi acest demers, direcții de dezvoltare ale brandului Alba Iulia. Printre cele mai interesante rezultate obținute în urma interviurilor putem nominaliza relația cu autoritățile locale care sunt direct responsabile nu doar de procesul de creare al unui brand ci mai ales de implementarea strategiei de brand stabilită. Existența unui manual de brand bine redactat nu este suficientă. Dacă factorii implicați nu sunt consecvenți în aplicarea manualului de brand atunci acesta se transformă într-un simplu document de lucru postat pe site-ului Primăriei Alba Iulia. De asemenea, un rol important în dezvoltarea brandului de oraș îl are mediul de afaceri local care poate sprijini acțiuni concrete ghidate de manualul de brand. Chiar dacă reprezentatul autorităților locale nu a subliniat necesitatea unui astfel de instrument, el a recunoscut aportul benefic pe care-l poate conferi manualul de brand în cunoașterea, promovarea și aplicarea unor valori specifice comunității locale. Referitor la arhetipul ales – cel de rebel – a existat o diferență de opinii – reprezentantul agenției care a creat manualul a explicat alegerea rebelului motivată de dorința de schimbare și repoziționare – Alba Iulia ar urma să devină mai mult decât un oraș cu conotații istorice, spre care românii își îndreaptă atenția cu precădere de Ziua Națională a României. Modelul rebelului este arhetipul care are capacitatea de a destrăma vechile norme. Tot acest proces s-a bazat în mare măsură pe informațiile culese dintr-un barometru sociologic pus la dispoziție de Primărie, iar Insight-ul

folosit a fost cel conform căruia Cetatea Alba Carolina este atât de mare încât există șanse ca ea să fie cea mai mare din țară. După realizarea măsurătorilor, acest lucru a fost confirmat și s-a ajuns la poziționarea de brand superlativă, conturând un obiectiv de neratat, care să atragă toți turiștii ajunși în România. Alba Iulia a ajuns, deci, pe lista de locuri de neratat a României.

CONCLUZII

Plecând de la studiul de caz al brandului de oraș Alba Iulia putem considera această inițiativă ca un proiect deschizător de drumuri și pentru restul orașelor din România care încă nu au reușit să contureze o strategie de branding coerentă și implicit un manual de brand. Folosirea elementelor de bază și a principiilor din domeniul brandingului la nivelul orașelor aflate în dezvoltare începe să prindă contur. Însă orice proces de branding care nu reușește să surprindă factorul local, identitatea specifică a orașului, simbolurile reprezentative și inter – relaționarea individ - oraș poate fi sortit eșecului. Doar prin împărtășirea unor reprezentări comune care reușesc să influențeze valorile, atitudinile și percepțiile rezidenților și ale turiștilor se pot defini aspecte manageriale ale brandingului de oraș.

Cu toate acestea, ținând cont de complexitatea problematicilor urbane și a numărului mare de actori implicați în acest proces există riscul să apară o serie de greșeli, în special în partea de strategie, corelată cu dorința de a obține performanțe notabile într-un timp relativ scurt. În cazul în care identitatea orașului nu este bine articulată sau nu există corelații între asa-numitele oferte ale orașului (turism, infrastructură, componentă istorică, artistică, economică, servicii etc.) și elementele de identitate vizuală, vă apărea o discrepanță între imaginea dorită și cea reală.

Din perspectiva noastră, un element cheie în crearea unui brand de oraș îl reprezintă abordarea interdisciplinară prin implicarea mai multor categorii de specialiști: de la oameni de marketing și comunicare până la antropologi, geografi și reprezentanți ai autorităților locale care guvernează acel oraș. Această abordare ar trebui corelată și cu viziunea pe termen lung de dezvoltare a orașului pentru următorii 10 ani.

Impactul unui brand de oraș și implicit al unui manual de brand poate fi extrem de mic în lipsa unor acțiuni concrete de promovare care se întind pe o durată de 2-5 ani. Un element cheie în această ecuație este - Continuitatea - care reprezintă un element fundamental, asigurând durabilitatea brandului de oraș.

BIBLIOGRAPHY

Anholt, Simon. *Beyond the Nation Brand:The Role of Image and Identity in International Relations, in Exchange*: The Journal of Public Diplomacy, vol. 2, art. 1, 2011.

Anholt, Simon. *How the world sees the world's cities*. Place Branding. vol. 2, 2006.

Anholt, Simon. The Anholt-*GMI City Brands Index: How the world sees the world's cities*, in Place Branding, nr. 2, 2006.

Ashworth G. J., Kavaratzis Mihalis, *City Branding: An effective assertion of identity or a transitory marketing trick?*, în Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie, vol. 96, 2005.

Coshall, J. *Measurement of tourists' images: the repertory grid approach*. Journal of Travel Research 39, 2000.

Farcaș Paul și Carmen Mureșan. T*he importance of the archetypal features on millennials in the context of brand differentiation – A qualitative approach*, in Applied Mathematics, Mechanics, and Engineering, vol. 61, 2018.

Fărcaș Paul-Alexandru, Ilieș Veronica, *Definirea principiilor de bază ale brandingului universitar în România*, Management Intercultura, Vol XV, nr. 3 (29), 2013.

Gardner, B.G. și Govers, R. și Go, F. *Place Branding. Glocal, Virtual and Physical Identities, Constructed, Imagined and Experienced*. Palgrave Macmillan, 2009.

Herstein, R. *Thin line between country, city, and region branding*. Journal of Vacation Marketing, 18(2), 2012.

Jung, Carl. *The archetypes and the collective unconscious*. Princeton University Press, 1968. Kavaratizis, M. *From City Marketing to City Branding: an Interdisciplinary Analysis with Reference to Amsterdam, Budapest and Athens*. University of Groningen, 2008.

Keller, K. și Lehmann, D. *Brands and Branding: Research Findings and Future Priorities*, in Marketing Science, vol. 25, nr. 6, 2006.

Margaret Mark și Carol Pearson, *The Hero and The Outlaw. Building Extraordinary Brands Through the Power of Archetypes*, McGraw-Hill, New York, 2001.

Moilanen, Teemu și Seppo Rainisto. How to Brand Nations, Cities and Destinations, A Planning Book for Place Branding, 2009.

Park, W. C., Milberg Sandra, Lawson Roberst *Evaluation of brand extension: The role of product feature similarity and brand concept consistency*. Journal of Consumer Research, vol. 18, 1991.

Porter Nicole, *Single-minded, compelling, and unique: Visual Communications, Landscape, and the Calculated Aesthetic of Place Branding*, în Environmental Communication, vol. 7, nr. 2, 2013.

THE SOCIAL IMPACT OF POLICE ACTIVITY REFLECTED IN THE CRIME RATE AS EFFICIENT MANAGEMENT

Carmen Şerbănescu Drugă
Assist., „Ovidius" University of Constanţa

Abstract: *In the evaluation of any institution, efficiency is the objective element to be considered, and at the level of the Police the crime rate is the most relevant indicator of the efficient work of law enforcement officers, and this can be achieved only through high quality management, the results it is reflected in media, manifested in the attitudes of opinion leaders, ultimately finding themselves in what matters most in police work, more precisely in the sense of security of citizens. Thus, all these concepts listed above sum up and reflect the social impact of police activity in general.*
Social impact can be assessed in the short, medium and long term, when in the short term are included the expenses incurred for the organization of police activity (purchase of goods and services, creation / modification of infrastructure, payment of salaries, etc.), and in the medium term and long when we analyze the results, more precisely the crime rate in the community as a result of the efficient management of the activity.
The social impact of police work is the set of all professional police actions adopted in the community, which when there is quality management is objectively reflected in the dynamics of crime combined with satisfaction, trust and positive perception of the population, valorization of police work, media image of the institution and among community and / or country opinion leaders.
Social impact can be a primary (direct) and a secondary (indirect), the first being generated in the short term by the expenses incurred by the Police, while the second is created over time through police-citizen relations. If the first concept can be relatively easily quantified, the analysis of the secondary social impact of police work involves the use of complex methodologies.

Keywords: police, management, crime rate, prevention, mass media

Pentru a surprinde stilurile de muncă eficiente și comportamentul ideal de conducere perceput în organizațiile de poliție, s-a realizat un studiu, în anul 2019, prin tehnica focus grupului la IPJ Constanța, la nivel de „low, middle și top management", pe 20 de conducători și coordonatori de Servicii, Birouri și Compartimente, persoane cu vârste cuprinse între 30-55 de ani, de ambele genuri, atât din mediul urban, cât și din cel rural.

Principalele obiective ale acestei analize exploratorii au fost de a *clasifica importanța caracteristicilor de conducere bazate pe percepțiile polițiștilor lideri în ceea ce privește managementul eficient,* de a *crea o tipologie a stilurilor de leadership preferate* și de a *identifica factorii care sunt cel mai probabili să influențeze variațiile de opinii cu privire la comportamentul unui lider ideal al poliției și cele mai bune metode de management cu impact social reliefat prin controlul ratei criminalității.* Această cercetare arată că toate caracteristicile individuale pot influența nu numai stilurile manageriale, ci și *preferințele de conducere*.

Astfel, în urma analizei datelor obținute prin tehnica focus grupului și din interpretarea rezultatelor obținute a reieșit faptul că în Inspectorat predomină un stil de conducere eclectic, fiind îmbinate stilurile autoritar cu cel democratic, în proporții relativ egale manageri adoptând și preferând ambele stiluri de coordonare (46% dintre respondenți preferă să adopte stilul democratic de conducere, 54% preferând stilul autoritar).

Stilul de conducere democratic şi participativ, care se caracterizează prin descentralizarea autorităţii, deciziile nefiind unipersonale, ci rezultând din consultarea şi participarea angajaților, se regăsește la nivelul middle management și unde sunt structuri mai mici, birouri, compartimente, unde coordonatorul şi grupul condus acţionează ca un corp comun în care subordonaţii devin colaboratori ai şefului, fiind permanent informaţi şi antrenaţi să îşi exprime ideile şi să formuleze propuneri şi sugestii.

Acest stil de management îşi originea în concepţiile şcolii sociologice, luând în consideraţie motivaţia comportamentului uman în muncă, în echipă şi respectă poziţia psiho-socială a individului în cadrul grupului. De asemenea, managerii din IPJ care preferă stilul democratic acordă o mare încredere subordonaţilor, care sunt consultaţi în problemele de perspectivă, se foloseşte larg delegarea de autoritate şi responsabilitate, de asemenea, este apreciată şi stimulată capacitatea creativă a subordonaţilor deoarece se urmăreşte valorificarea competenţelor şi favorizarea dezvoltării personalităţii acestora. Totodată, este stimulată comunicarea pe verticală şi pe orizontală între lucrători, compartimente, subdiviziuni organizatorice şi niveluri ierarhice, se dezvoltă relaţiile umane şi se asigură un climat de muncă agreabil, raporturile şefi-subalterni fiind bazate pe tact şi bunăvoinţă. Întregul comportament al managerului se fundamentează pe o solidă şi autentică autoritate personală, susţinută de prestigiul profesional dobândit, asigurând o satisfacţie mai mare în muncă.

Rezultatele interpretării datelor mai indică și faptul că, în special, *genul* joacă un rol important în structurarea preferințelor conducerii. Femeile din poliție deși nu par să se deosebească de bărbați în preferințele lor pentru o conducere predominant bazată pe *sarcini și structurată*, par să favorizeze mai mult decât bărbații, majoritatea persoanelor de gen feminin chestionate, peste 80%, fiind orientată spre muncitori, permițând subordonaților libertatea de acțiune și feedback-ul față de preocupărilor lucrătorilor.

De asemenea, se descriu *stilurile de conducere autoritar şi democratic,* ca și abordare a comportamentului de conducere, dar ca o trecere continuă printr-o multitudine de stiluri intermediare[1], pornind de la o conducere localizată la nivelul şefului (stil pur autoritar), la o conducere localizată la nivelul subordonaţilor (stil pur democratic).

Așa cum am menționat anterior, în urma aplicării tehnicii investigative a rezultat că în IPJ Constanța este totuși preferat stilul autoritar care pune accent pe dirijare şi control ierarhic, disciplină riguroasă şi răspunderea subalternilor și caracterizează și printr-o oarecare rigiditate, centralizarea autorităţii, deciziile unipersonale fiind preponderente, 54% dintre coordonatori optând pentru acest mod de lucru și considerându-l eficient.

Astfel, managerii chestionați concentrează puterea, dreptul la luarea deciziilor şi de control şi îşi asumă întreaga responsabilitate, fiind respinsă participarea subordonaţilor la procesul decizional. Aceștia structurează întreaga activitate a subordonaţilor şi pun accent pe autoritatea formală pentru a obţine executarea sarcinilor de muncă, a determina comportamentul şi acţiunile acestora, lipsind delegarea, iar controlul fiind ridicat, de aceea şi corecţia abaterilor negative de la deciziile luate se face prin sancţiuni. Explicația alegerii acestui stil este evident rigoarea sistemului, a legislației și nevoia managerilor de a fi în concordanță cu mecanismele și pattern-urile de sistem.

Relaţiile umane din perspectiva persoanelor din IPJ Constanța care preferă stilul autoritar sunt apreciate ca fiind mai puţin importante (46% dintre respondenți considerând acest fapt) sau uneori chiar sunt ignorate (9% declarând că acționează în acest mod), iar contactele dintre membrii colectivului sunt limitate la sarcini și dispoziții (63% dintre cei chestionați impun un astfel de mod de lucru), managerul fiind laconic în a da explicații subalternilor, nefiind admise părerile şi observaţiile critice din partea subordonaţilor.

Considerăm că stilul autocratic, răspândit la nivelurile medii şi inferioare de conducere ale Inspectoratului, poate fi generat şi de insuficienţa experienţă managerială sau de cea a subalternilor, de stări conflictuale sau de indisciplina în muncă a colaboratorilor, producând uneori insatisfacţie şi efecte contraproductive pentru activitate ca lipsă de implicare, randament scăzut, părăsirea organizaţiei.

Cu toate acestea susținem faptul că stilul autoritar poate fi folosit cu rezultate bune în situaţii speciale în I.P.J. Constanța, mai exact, atunci când deciziile trebuiesc luate cu maximă rapiditate, când organizația trece printr-un moment de criză sau atunci când există riscuri ridicate, cel mai recent exemplu fiind pandemia Covid-19 din anul 2020, la preluarea mandatului ca nou manager, când grupul este alcătuit din subordonaţi neexperimentaţi sau cu competenţe reduse.

În egală măsură, considerăm că se poate produce o confuzie între stilul autoritar şi rigoarea impusă de instituția Poliției și că se poate imprima un stil democratic de coordonare care este și el centrat pe rezolvare de probleme și sarcini, dar nu recomandăm în schimb stilul „laissez - fair" în Poliției deoarece poate duce la o oarecare instabilitate instituțională, la neîndeplinirea sarcinilor și rezolvarea cu celeritate a problemelor.

În mod obișnuit, oamenii nu agreează stilul autoritar, îndeosebi în forma sa extremă, când produce frustrare şi teamă. Acest stil de conducere a fost caracteristic, unor forme mai vechi de organizare a activităţii, dar astăzi, stilul autoritar total se dovedeşte incompatibil cu sistemele moderne de management, necesar fiind adoptarea stilului participativ de conducere. Totuși, sunt segmente de activitate în care stilul acesta funcționează, dacă este adaptat situațiilor și dacă organizația are nevoie pentru a-și atinge scopul și dacă se întrepătrunde cu celelalte stiluri, fiind necesar uneori în organizațiile foarte ierarhizate, de tip militar, cele din domeniul ordinii și siguranței publice.

Astfel, studiul de faţă şi-a propus descrierea dinamicii infracţionalităţii sesizate din Constanța în perioada 2019-2020, cu accent pe măsurarea influenţei factorilor de natură socio-economică asupra diferitelor tipuri de infracţiuni şi identificarea principalelor caracteristici ale acestora și surprinderea modurilor optime de management pentru controlul ratei criminalității.

O atenţie deosebită a fost acordată descrierii criminalităţii înregistrate în decursul anului 2019, punându-se accentul, de asemenea, pe relaţia dintre factorii socio-economici şi diferitele tipuri de infracţiuni. Trebuie menţionat că o serie dintre indicatorii utilizaţi în analiză sunt colectaţi de I.N.S. anual sau bianual. Din acest motiv, pe parcursul analizei am fost nevoiţi să asociem datele privind criminalitatea înregistrată în anul 2019 cu indicatori socio-economici ce caracterizau anul 2018, sensul şi valoarea asocierilor putând fi afectate din acest motiv.

Gestionarea infracţiunilor contra patrimoniului în Constanța ca modalități polițienești de management eficient

Dat fiind specificul infracţiunilor contra patrimoniului (scopul lor este în mod evident legat de urmărirea unui câştig material), acestea sunt sensibil influenţate de modificările de natură socio-economică intervenite la nivelul unei comunităţi, această determinare şi mecanismele concrete prin care ea se produce fiind atât dezbătute de criminologi în teoriile elaborate până în prezent, cât şi ilustrate de analizele realizate de aceştia.

Astfel, dinamica furturilor de diverse tipuri şi a tâlhăriilor a fost relaţionată cu lipsa unor oportunităţi legale ale indivizilor de a-şi atinge scopurile de bunăstare, aşa cum este ea promovată de societate, cu frustrarea economică şi socială, inegalitatea socială, cu sărăcia, şomajul, nivelul PIB-ului, venitul mediu pe gospodărie etc.

Numeroase studii centrate asupra caracteristicilor infracţiunilor contra patrimoniului au arătat că autorii sunt cu preponderenţă persoane cu un nivel scăzut de educaţie, din rândul

categoriilor sociale dezavantajate şi copii/tineri care provin din familii incapabile să-şi exercite în mod corespunzător funcţia de socializare.

Pornind de la diverse modele teoretice şi de la anumite modele explicative, o parte dintre specialişti şi-au propus să valideze la nivel societal/comunitar, pe baza unor metode statistice, legătura dintre aceşti factori şi tipurile de criminalitate, iar o serie dintre studiile realizate până în prezent în acest domeniu (deşi reduse cantitativ şi circumscrise îndeosebi spaţiului nord-american) confirmă influenţa pe care factorii socio-economici o au asupra criminalităţii contra patrimoniului.

Este important de punctat faptul că relaţionarea unor indicatori macro cu criminalitatea în general este un demers dificil, dată fiind rigiditatea acestora. Spre exemplu, modificarea drastică a condiţiilor sociale la nivelul unei comune, care e de natură să producă mutaţii majore la nivelul criminalităţii în acea comună, se regăseşte într-o mică măsură evidenţiată la nivelul indicatorului macro pentru acel judeţ sau stat, el fiind contrabalansat de oscilaţii pozitive înregistrate la nivelul celorlalte comunităţi din unitatea teritorial-economică analizată. *De aceea, considerăm că pentru o fidelitate ridicată orice cercetare este necesar a se realiza şi din punct de vedere macro, dar şi micro, în funcţie de scopul şi obiectivele acesteia.*

De asemenea, modalitatea concretă în care factorii socio-economici influenţează criminalitatea este complexă, aceştia fiind în strânsă interdependenţă unii cu alţii şi cu alte variabile socio-economice, astfel că existenţa unor asocieri statistice semnificative trebuie analizată cu atenţie, întrucât poate fi rezultatul inclusiv al acţiunii unor variabile neluate în considerare, care influenţează evoluţia factorilor puşi în relaţie.

Complexitatea relaţiei dintre condiţiile socio-economice şi criminalitate este elocvent exemplificată de *impactul creşterii economice asupra criminalităţii*. Pe de o parte, creşterea gradului de ocupare poate duce la scăderea infracţiunilor contra patrimoniului, motivată de existenţa unor oportunităţi economice legale, însă, pe de altă parte, poate duce la distrugerea relaţiilor stabilite în cadrul comunităţii şi anomizare, ceea ce influenţează scăderea capacităţii de control social şi conduce la creşterea criminalităţii de acest gen.

Relaţia dintre *bunăstare, creştere economică şi furturi* a fost studiată de Spengler în 1997, elementele luate în analiză fiind rata furturilor (calculată la 100.000 locuitori), valoarea reală a PIB pe locuitor, în funcţie de preţuri şi ratele de schimb valutar la nivelul a 12 state europene. Indicatorii analizaţi arată o *asociere pozitivă între bunăstarea economică şi furt*, existenţa unui număr mai mare de obiective pentru acţiunea infracţională fiind speculată de autorii acestora. Excepţie fac în studiul analizat Elveţia şi Norvegia, caracterizate de bunăstare economică şi rate mici de furturi, explicaţia lansată de Entorf şi Spengler fiind că după un anumit nivel de bunăstare, societăţile îşi permit să ofere suficiente oportunităţi legale, sub forma ajutoarelor sociale, astfel încât să deturneze grupurile de risc de la comiterea de infracţiuni.

Un alt factor relaţionat în literatura de specialitate cu criminalitatea este *şomajul,* însă această relaţie poate fi interpretată în ambele sensuri: pe de o parte, frustrarea indusă de şomaj poate duce la creşterea criminalităţii, însă, pe de altă parte, dat fiind că şomerii petrec o mare parte a timpului în gospodărie şi se pot ocupa mai bine de educaţia copiilor, el poate duce la o scădere a criminalităţii. Într-un meta-studiu bazat pe analiza a 63 de macro-studii, Chiricos arată că în 31% dintre acestea a fost găsită o asociere pozitivă, iar în 2% o asociere negativă. Datele variază însă în funcţie de tipul de infracţiune, 40% dintre studii găsind o relaţie pozitivă între şomaj şi infracţiunile contra patrimoniului, 52% între şomaj şi spargeri, în timp ce doar 21% au relevat o relaţie pozitivă între şomaj şi furturile de auto, iar 7% au arătat chiar o asociere negativă între cele două fenomene.

În sprijinul determinării socio-economice a criminalităţii contra patrimoniului stau şi rezultatele obţinute, care arată o corelaţie pozitivă puternică între *furtul din auto* şi *inegalităţii*

veniturilor. Totodată, într-un studiu comparativ realizat la nivelul statelor europene pe baza datelor înregistrate în perioada 1980-2003, H. Lagrange a identificat o legătură de corelaţie între *tâlhărie* şi *inegalitatea veniturilor*, între *furtul de autovehicule* şi *venitul pe cap de locuitor* şi o relaţie inversă între acest tip de criminalitate şi *inegalitatea veniturilor*. Totodată, *spargerile de locuinţe* sunt corelate pozitiv cu *venitul pe locuitor*, dar nu cu inegalitatea, *furturile de autovehicule, spargerile de locuinţe şi tâlhăria* sunt corelate negativ cu *şomajul pe termen lung*, iar *tâlhăria* este corelată cu *riscul de sărăcie după transferurile sociale* .

Analiza de faţă îşi propune, la rândul său, să urmărească influenţa pe care o serie de indicatori socio-economici o are asupra acestui tip de infracţionalitate în Constanța, pe parcursul acestui subcapitol fiind efectuate analize statistice de corelaţie între criminalitatea contra patrimoniului (total), a diverselor infracţiuni componente, pe de o parte, şi sărăcie, câştig salarial, şomaj, densitatea populaţiei, PIB, divorţialitate, pe de altă parte.

Infracţiunile contra patrimoniului reprezintă mai mult de jumătate din totalul infracţiunilor sesizate în Constanța în anul 2019, peste două treimi fiind produse în mediul urban. Explicaţia este dată atât de controlul mai scăzut pe care comunitatea îl exercită asupra indivizilor în mediul urban, cât şi de „oferta" mai bogată de obiecte ce pot fi ulterior valorificate, existente în oraşe comparativ cu satele.

Studiile efectuate în alte state au arătat o concentrare a criminalităţii de acest gen în comunităţile foarte înstărite, unde infractorii au posibilitatea să sustragă bunuri mai valoroase. Această ipoteză este confirmată la nivelul României şi Constanței, astfel că, analizând distribuţia infracţiunilor contra patrimoniului la nivel teritorial (judeţ), se constată o corelaţie pozitivă semnificativă statistic între infracţiunile contra patrimoniului şi bunăstarea comunităţii (măsurată prin câştigul salarial mediu net şi PIB).

Judeţul Constanţa care, deşi nu se caracterizează printr-un câştig salarial foarte ridicat, ci doar ridicat, înregistrează un număr mare de infracţiuni contra patrimoniului. Explicaţia este însă dată şi de infracţionalitatea produsă în perioada estivală, când în judeţ există un aflux de turişti şi implicit de venituri (care nu se regăsesc în statisticile colectate) şi care favorizează producerea unor infracţiuni de acest gen (furturi, tâlhării). Aceeaşi explicaţie este valabilă şi pentru corelaţia pozitivă constatată între rata furturilor şi câştigul salarial mediu net.

Numeroşi autori au arătat efectul pe care disfuncţiile existente la nivelul familiei îl au asupra infracţionalităţii, mai ales în rândul celei săvârşite de minori şi tineri. În ceea ce priveşte validarea statistică a acestei teze, ea prezintă unele dificultăţi, indicatorul utilizat cel mai frecvent pentru a măsura acest aspect fiind rata divorţurilor. Pe de o parte, divorţul nu semnifică automat o neglijare a atribuţiilor de educaţie ale cuplului, ridicându-se, astfel, unele semne de întrebare asupra capacităţii acestui indicator de a indica în mod efectiv o carenţă educaţională. Pe de altă parte, acest indicator nu face referire decât la o mică parte din situaţiile în care familia este incapabilă să-şi exercite funcţia educativă şi anume acelea în care aceasta s-a destrămat.

Producerea infracţiunilor contra patrimoniului este favorizată şi de existenţa unor aglomerări ale populaţiei, ipoteză care este confirmată statistic atunci când se pune în relaţie distribuţia infracţiunilor la nivel judeţean cu densitatea populaţiei.

Infracţiunea de furt

Cea mai mare pondere în cadrul infracţiunilor contra patrimoniului este dată de infracţiunile de furt, acestea reprezentând, în 2019, mai mult de jumătate din totalul infracţiunilor de acest gen, în ansamblu, cele mai numeroase fiind furturile din locuinţe, din auto, din societăţi comerciale, din gospodării şi curţi.

Dacă analizăm dinamica fiecărui tip de furt pentru o perioadă mai lungă de timp, respectiv anii 2018-2019, se observă următoarele:

1. numărul furturilor din auto a crescut, după care tendinţa a fost de scădere;
2. furturile din locuinţe au avut o tendinţă ascendentă, înregistrându-se o scădere, tendinţa menţinându-se şi în 2019;
3. furturile din societăţi comerciale prezintă o evoluţie ascendentă, pentru ca în anul 2019 numărul infracţiunilor de acest gen sesizate să scadă;
4. furturile din buzunare au avut o tendinţă ascendentă, ulterior având loc o scădere.

Astfel, înțelegem și putem ca și concluzie pentru lucrarea de față faptul că dinamica infracționalității este într-o permanentă oscilație, iar creșterile sau scăderile infracțiunilor pe categorii trebuie privite de manageri în egală măsură, deoarece acestea pot fi influențate și de variabilele ca mediul, situația economică, educațională etc. și nu doar de acțiunile punctuale de tip polițienesc, numărul de informații operative din teren, poziționarea echipelor de patrulare și de activitățile combativ-preventive. Totuși, considerăm că este absolut necesar ca un manager eficient să acționeze permanent pe segmentele preventiv-combativ, pro-activ și reactiv.

BIBLIOGRAPHY

1. Buzărnescu Ştefan, „Sociologia opiniei publice”, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997;
2. Buzescu Gheorghe, „Elemente de ordine publică”, Ed. Pro Uiversitaria, București, 2016;
3. Cândea Rodica, Cândea Dan, „Comunicarea managerială aplicată”, Editura Expert, Bucureşti, 1998;
4. Cîrjan Lazăr, „Istoria Poliției Române de la origini până în 1949”, Editura Vestala, București, 2000;
5. Cole Gerald, „Management-ul personalului”, Editura Codecs, Bucureşti, 2000;
6. Cornescu Viorel și Mihăilescu Ioan, „Management”, Editura Actami, Bucureşti, 1997;
7. Emsley Clive, „The English Police a Political And Social History”, Publishing House Longman, London, 1996;
8. Gaines Larry. Kappeler Victor, Vaughn Joseph, „Policing in America” (3rd ed.), Cincinnati, Ohio: Anderson Publishing Company, 1999;
9. Kelsen Hans, „General Theory of Norms”, Clarendon Press, Oxford, 1991;
10. Lippmann Walter, „Public opinion”, Dover Publication, Mineola, New York, 1997;

POPULATION PERCEPTION OF THE POLICE, CASE STUDY CONSTANȚA COUNTY

Carmen Șerbănescu Drugă
Assist., „Ovidius" University of Constanța

*Abstract**:** In this article I will investigate whether the negative events about the Police reflected insistently in the media, lead to the decrease of the security perceived by the population and to the decrease of the trust in the Police, continuing the concept formulating the hypothesis that when the positive image of the Police decreases, it is possible to increase the lack of fear of the state authority and thus can increase the crime rate.*
We will also analyze whether the individual forms his social attitudes on important events equally from the experience of the environment and the media, which change over a long period of time, the main cause of change being the information bombardment of the media.
The methods used to support the research were the sociological ones, more precisely the opinion poll through the questionnaire-based survey, and as tools for processing the results, a series of statistical procedures included in the SPSS computer program were used, compatible and appropriate to the data types collected. In addition to these methods, the technique of documentation, scientific and participatory observation, demonstration, problematization were also used.
Thus, there is a monitoring of the image of the Romanian Police captured by independent public opinion polling institutes and Eurobarometer, then to capture the particularities of the area, we highlight the scores obtained in the opinion poll applied to the population of Constanța County, in order to monitor confidence which the Constanța Police develops and reproduces in its (public) relationship environments, as well as of the significant factors and mechanisms that determine and influence this organizational dimension.
Also, considering the specifics of Constanța County, we conducted an opinion poll during the summer to capture the opinion of tourists on the Black Sea coast on the activity of Constanta Police.
The results of such research can be used in a wide range of managerial actions aimed at planning / organization, decision and control. They can provide the necessary elements for the correction of relational strategies, including the basic coordinates for shaping an image strategy of the Constanta Police and beyond.

Keywords: police, management, perception, prevention, mass media

Conceptul de opinie publică, deşi preluat din limba engleză, etimologic provine din limba latină, deoarece „opinio" este derivat din cuvântul „opinari", care înseamnă „a exprima o părere", care asociat cuvântului „publicus", derivat din „populus", care semnifică popor, duce tocmai la structura semantică menționată anterior.

Despre cunoaşterea ştiinţifică a opiniei publice se poate vorbi doar începând cu secolul al XX-lea, astfel, amintim că, în anul 1901, Gabriel Tarde publica volumul „Opinia şi mulţimea", fiind primul care atrăgea atenţia asupra clivajului societăţii în publicuri, a faptului că indivizii devin public prin starea de spirit, adică ideile teoretice comune, aspiraţiile de natură ideală, atitudinile şi sentimentele faţă de o problemă actuală devin comune, într-un cuvânt, devenind opinii.

La zece ani de la apariţia lucrării lui Gabriel Tarde, un alt precursor al psihologiei sociale, Gustave Le Bon publica lucrarea „Opiniile şi credinţele", în anul 1911, susţinând că „bazate în principal pe elemente afective şi mistice, opiniile depind exclusiv de reacţiile individuale pe care le modifică fără încetare mediul, caracterul, educaţia, interesul etc.".

Jurnalistul american Walter Lippmann a contribuit semnificativ la studiul opiniei publice cu lucrarea sa „Public Opinion”, publicată prima dată în anul 1922, considerând că opiniile sunt imagini din mintea noastră, care reflectă imperfect lumea în care trăim, dar ele ne influenţează sentimentele şi acţiunile.

Apariţia sondajelor de opinie publică este legată de numele lui George Gallup, încă din anul 1928, când acesta îşi publică dizertaţia doctorală „O metodă obiectivă de măsurare a interesului cititorilor faţă de conţinutul ziarelor”, în care fundamentează teoretic metoda cercetării ştiinţifice a percepţiilor populaţiei, iar în Europa, cu începere din anul 1974, de două ori pe an, se realizează Eurobarometru, la cererea Comunităţii Europene, pentru monitorizarea opiniilor şi atitudinilor.

În prezenta analiză voi investiga dacă evenimentele negative despre Poliție reflectate în mod insistent în mass-media, conduc la scăderea gradului de siguranță perceput de populație și la diminuarea încrederii în Poliție, în continuarea conceptului formulând și ipoteza că atunci când scade imaginea pozitivă a Poliției, este posibilă creșterea lipsei de teamă față de autoritatea statului și astfel poate crește rata criminalității, corelând datele din prezentul Capitol cu cele din Capitolele anterioare și din ultimul Capitol al prezentei teze.

De asemenea, vom analiza dacă individul îşi formează atitudinile sociale asupra evenimentelor importante în egală măsură din experiența din mediu și din media, acestea modificându-se pe o perioadă lungă de timp, cauza principală a modificărilor fiind bombardamentul informațional al mass-mediei.

Metodele uzitate pentru a susține cercetarea din acest Capitol au fost cele sociologice, mai exact sondajul de opinie prin ancheta pe bază de chestionar, iar ca instrumente de prelucrare a rezultatelor s-a apelat la o serie de proceduri statistice cuprinse în programul informatizat SPSS, compatibile şi adecvate tipurilor de date culese. Pe lângă aceste metode s-au mai folosit și tehnica documentării, observația științifică și participativă, demonstrația, problematizarea.

Astfel, primul subcapitol al prezentului Capitol prezintă o monitorizare a imaginii Poliției Române surprinsă de institute independente de sondare a opiniei publice și de Eurobarometru, apoi pentru a surprinde particularitățile de zonă, evidențiem scorurile obținute la sondajul de opinie aplicat pe populația județului Constanța, cu scopul de monitorizare a încrederii pe care Poliția din Constanța o dezvoltă și o reproduce în mediile sale de relaţie (publicuri), precum şi a factorilor şi mecanismelor semnificative care determină şi influenţează această dimensiune organizaţională.

De asemenea, având în vedere specificul județului Constanța am realizat un sondaj de opinie în perioada estivală pentru a surprinde părerea turiștilor de la malul Mării Negre privind activitatea Poliției constănțene.

Rezultatele unor asemenea cercetări pot fi utilizate într-o serie largă de acţiuni manageriale vizând planificarea/organizarea, decizia şi controlul. Ele pot oferi elementele necesare corecturii strategiilor relaţionale, inclusiv coordonatele de bază pentru conturarea unei strategii de imagine a Poliţiei constănţene şi nu numai.

Ca urmare a rezultatelor obţinute constatăm faptul că populaţia din judeţul Constanţa se caracterizează printr-un mod specific de structurare a încrederii. Astfel, deşi cei mai mulţi constănţeni se consideră a fi persoane încrezătoare (86,1%), ei îşi manifestă încrederea doar în zona personală a relaţiilor, fiind în mare măsură neîncrezători în relaţionarea cu persoanele străine (64,2%) sau cu instituţiile (56,2%).

Acest fapt poate fi explicat prin trăsături socio-culturale ale societăţii româneşti în generat, care are încă în mare măsură caracterul rural/agrar/oral, ce determină suspiciune faţă de orice element social care nu este cunoscut direct şi personalizat; caracterul „low-trust” al societăţilor post-comuniste, în care suspiciunea este manifestată faţă de un stat considerat advers/ostil cetăţeanului. O altă explicaţie puternică este și aceea a scăderii generale a

încrederii în stat şi instituţiile sale, pe fondul evoluţiilor economice, politice şi sociale din ultima perioadă.

Rezultatele studiului arată că în județul Constanța, 51,2% dintre cei investigați au cea mai multă încredere în Armată, în ISU (50,9%) şi în Poliție (39,1%), comparativ cu celelalte instituţii cu rol în apărare sau de aplicare a legii, mai exact 32,4% dintre subiecții respondenți la studiu au încredere în Jandarmerie, 30,4% în Instanțele de Judecată, 27,2% în Parchet și 24,4% în Garda de Coastă.

În ceea ce priveşte încrederea în diferitele categorii profesionale asociate serviciilor publice, 54,3% dintre cei chestionați au încredere în polițiști, aceştia ocupând locul 3 în ierarhie, după profesori (67,9%) şi doctori (62,9%), dar înaintea judecătorilor (32,5%), procurilor (32,6%) sau ziariştilor (33,9%).

Nivelul încrederii în poliție a rămas constant pe parcursul ultimului an pentru 65,3% dintre respondenţi, a scăzut pentru 21,2% dintre aceştia, în timp ce pentru 13,3% dintre respondenţi acest nivel a crescut.

Semnificaţia referirii la poliție este una integratoare pentru cea mai mare parte a respondenţilor: pentru 38% „poliție" înseamnă „toți lucrătorii de poliție", iar pentru 36%, „întreaga instituție".

Cota generală de încredere a poliției în rândul populației este o rezultantă statistică. Încrederea publicului în poliție se manifestă neomogen, în funcție de particularități ale diferitelor segmente de public, ale diferitelor categorii de polițiști, ale diferitelor forme de interacțiune dintre acestea, precum şi ale diferitelor influenţe primite din partea unor terţe sisteme.

În ceea ce privește modul de structurare a opiniei publicului cu privire la poliție are la bază, în principal, experienţa directă cu poliția - 43,5% sau informaţiile transmise de presă - 38,7% (17,3% îşi bazează opinia pe experienţa unor terţi). Experienţa directă a cetăţeanului se asociază în mai mare măsură unui nivel ridicat de încredere în poliție (53%) decât însuşirea informaţiilor transmise de presă (49%).

Referitor la percepția gradului de siguranță, există o percepție satisfăcătoare, nivelul de siguranță din localitate este perceput pozitiv de aproximativ 64% dintre cei intervievați; proiecția riscului de victimizare pentru următorul an este pozitivă, 68,2% dintre subiecți afirmând că nu se tem ca, în următorul an, ei ori alt membru al familiei lor să fie victima unei infracțiuni. Riscul scăzut de victimizare este motivat, în principal, prin atitudini personale față de infracționalitate şi mai puțin prin încrederea în instituțiile cu rol în acest domeniu. Perceperea unui nivel de siguranță ridicat se asociază puternic cu exprimarea unui nivel ridicat al încrederii în poliție.

Rata criminalității este percepută a fi în creştere de către 71,5% dintre respondenți, dar, aproape jumătate dintre aceştia (46,5%) afirmă un nivel ridicat de încredere în poliție. Această cifră susține faptul că rata criminalității, percepută subiectiv, nu influențează semnificativ nivelul de încredere, după cum, nici cunoaşterea obiectivă, a cifrelor care exprimă rata criminalității, nu reprezintă un factor puternic de influență a încrederii în poliție, concluzie confirmată de studii realizate în alte ţări.

În funcție de caracteristicile sociale ale publicului, nivelul încrederii în poliție diferă, în funcție de diferitele categorii de persoane care alcătuiesc publicurile externe ale organizației. Un nivel înalt de încredere este mai răspândit în rândul femeilor decât al bărbaților, al persoanelor mature şi vârstnice (+ 45 ani) decât al celor tineri, al celor cu nivel scăzut de educație decât al celor cu nivel de educație mediu sau ridicat. În general, categoriile de persoane cu un anumit grad de vulnerabilitate socială împărtăşesc în mai mare măsură o încredere ridicată în poliție. Nivelul autoperceput al gradului de bunăstare economică, exprimat prin nivelul veniturilor familiei, determină o altfel de grupare a opiniei: în cea mai mare măsură o cotă ridicată a încrederii în poliție se asociază cu un nivel mediu al veniturilor;

gradul înalt de încredere în poliţie este mai puţin prezent în rândul celor cu venituri mici şi – din motive diferite – cel mai puţin prezent în rândul persoanelor cu venituri mari.

În ce priveşte mediul rezidenţial, deşi se sesizează un nivel ceva mai ridicat al încrederii al indivizilor din mediul rural comparativ cu cei din mediul urban, această diferenţă nu este semnificativă statistic. În schimb, se constată un nivel mai ridicat al încrederii la cei care locuiesc în mediul rural sărac.

Caracteristicile, care condiţionează primirea încrederii şi o descriu, sunt prezente la poliţiştii constănţeni în proporţii diferite. Respondenţii apreciază că poliţiştii dau în cea mai mare măsură dovadă de disponibilitate (aproximativ 50%), urmează deschiderea (aproximativ 43%), competenţa (40%), integritatea (sub 40%) şi consistenţa (34%).

Măsura în care aceste caracteristici contează pentru respondenţi şi le influenţează dispoziţia de a acorda încredere poliţiştilor, adică măsura în care aceste caracteristici se asociază unui nivel înalt de încredere exprimată, aşează pe primul loc disponibilitatea, urmată de integritate, dar văzută în sensul echidistanţei, al tratamentului egal aplicat tuturor şi de competenţă. Se poate spune că disponibilitatea este caracteristica pe care cetăţeanul o valorizează în cea mai mare măsură atunci când investeşte cu încredere această instituţie, fapt confirmat de opiniile exprimate în Capitolul II din studiu, unde am realizat interviuri cu formatori de opinie și experți.

Nivelul general de încredere în poliţie este susţinut de predispoziţiile comportamentale exprimate, înţelese ca intenţii. Intenţia pozitivă (pro-socială, cooperativă) privind comportamentele implicate în interacţiunea respondenţilor cu poliția, a fost afirmată în mod categoric într-o pondere cuprinsă între 43% (pentru asumarea calităţii de martor sau participarea voluntară la acţiuni comune cu poliția) și 53% (pentru deferenţă manifestă sau sprijinirea unui poliţist în acţiune, aflat în dificultate). Deşi segmentul pozitiv al intenţiilor exprimate este majoritar, pentru toate tipurile de comportamente propuse respondenţilor în chestionar, reclamă atenție ponderea segmentului negativ al răspunsurilor privind anumite contexte şi interacţiuni.

Astfel, la începutul lucrării am plecat de la ipoteza conform căreia opinia și atitudinea socială față de poliție se formează din interacțiunea cu mediul și media a cetățenilor, factori principali fiind „bombardamentul” mediatic și grupul de egali, iar conform celor expuse constatăm faptul că aceasta este confirmată prin răspunsurile constănțenilor intervievați și prezentate anterior.

În ceea ce privește sondajul de opinie realizat asupra turiștilor de pe litoralul Mării Negre, din datele statistice se constată faptul că gradul de siguranță al turiștilor pe litoralul românesc este unul foarte ridicat, persoanele chestionate declarându-se mulțumite de activitatea poliției, afirmând faptul că prezența polițiștilor le dă un sentiment de siguranță și susținând necesitatea creșterii numărului de polițiști prezenți în stațiuni. Această percepție nu corelează cu rata infracționalității specifice din perioada estivală, ceea ce se poate explica prin faptul că aflați în vacanță cetățenii sunt mai detașați de problemele cotidiene, reprezentările fiind unele automat pozitive asupra fenomenelor deviante sau delicvente, generându-se automat o toleranță ridicată și un prag crescut la toleranța la frustrare generate de starea de „loissire”.

Pentru activitățile polițiștilor din Sezoanele Estivale următoare trebuie avut în vedere și faptul că o parte dintre turiștii chestionați au afirmat faptul că se tem că ar putea deveni victimele unor infracțiuni, mai ales a furturilor din buzunare și genți sau a celor de pe plajă, această situație, în opinia celor sondați, putând fi remediată printr-o prezență mai activă a poliției în stațiunile de pe litoral, în locurile predispuse comiterii de infracțiuni.

BIBLIOGRAPHY

Buzărnescu Ştefan, „Sociologia opiniei publice”, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997;

Buzescu Gheorghe, „Elemente de ordine publică”, Ed. Pro Universitaria, București, 2016;

Cândea Rodica, Cândea Dan, „Comunicarea managerială aplicată”, Editura Expert, Bucureşti, 1998;

Cîrjan Lazăr, „Istoria Poliției Române de la origini până în 1949”, Editura Vestala, București, 2000;

Cole Gerald, „Management-ul personalului”, Editura Codecs, Bucureşti, 2000;

Cornescu Viorel și Mihăilescu Ioan, „Management”, Editura Actami, Bucureşti, 1997;

Emsley Clive, „The English Police a Political And Social History”, Publishing House Longman, London, 1996;

Gaines Larry. Kappeler Victor, Vaughn Joseph, „Policing in America” (3rd ed.), Cincinnati, Ohio: Anderson Publishing Company, 1999;

Kelsen Hans, „General Theory of Norms”, Clarendon Press, Oxford, 1991;

Lippmann Walter, „Public opinion”, Dover Publication, Mineola, New York, 1997;

SENSE OF RELATIONAL ENTITLEMENT, PERFECTIONISM AND COUPLE SATISFACTION: PRELIMINARY ASSOCIATIONS

Octav Sorin Candel, Lorena Apetrei
Assist., PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

*Abstract**:** The individuals with excessive levels of entitlement demand a lot and have high standards for their close ones. However, other people manifest a restricted form of entitlement, being highly cautious and modest, and having a feeling of worthlessness. Based on the fact that the manifestations of entitlement are very relevant in the context of one's romantic relationship, we aimed to explore the associations between the sense of romantic entitlement, other-oriented, and self-oriented perfectionism, and couple satisfaction. We expected that the excessive sense of relational entitlement would correlate positively with other-oriented perfectionism, that the restricted sense of relational entitlement would correlate negatively with self-oriented perfectionism and that relational entitlement and perfectionism would correlate negatively with couple satisfaction. The sample consisted of 137 participants who, at the time of the study, were involved in a romantic relationship. Our predictions were partially supported. We found that an excessive sense of relational entitlement is significantly and positively associated with other-oriented perfectionism and is significantly and negatively associated with couple satisfaction. This preliminary study proposes some valuable theoretical advances by showing some possible mechanisms linking the sense of relational entitlement and couple satisfaction.*

Keywords: Sense of relational entitlement, Other-oriented perfectionism, Self-oriented perfectionism, Couple satisfaction, Romantic relationships

Introduction

People desire the best outcomes in their lives, and they usually feel entitled to ask for what they believe is theirs (Campbell, Bonacci, Shelton, Exline, & Bushman, 2004). Being entitled to the fulfillment of needs is especially relevant in one's romantic relationship (Tolmacz & Mikulincer, 2011). However, not all people have the same capacity to ask what is rightfully theirs in a manner that is also convenient for the partner. Thus, entitlement can become maladaptive towards one's relational quality, being linked to higher levels of relational conflict and negative mood and, generally, to lower couple satisfaction (George-Levi, Vilchinsky, Tolmacz, & Liberman, 2014; Moeller, Crocker, & Bushman, 2009; Tolmacz & Mikulincer, 2011). Although the number of studies that verify the associations between entitlement and couple outcomes has grown in recent years, the mechanisms that link them are not yet sufficiently explored. In this study, we aimed to test whether relational entitlement is associated with perfectionism and further, whether both constructs are associated with couple satisfaction.

Entitlement is mostly perceived as a negative trait, but some authors envision it as also having a positive side. According to Levin (1970) and Moses & Moses-Hrushovski (1990), people can have an assertive entitlement, being able to demand what is proper and negotiate new rights. However, given that previous studies conducted in Romania and Israel (Candel, 2018; Tolmacz & Mikulincer, 2011) found inconclusive results regarding the association between assertive entitlement and couple satisfaction, we decided not to use this dimension in the present study. On the contrary, the negative side of entitlement has a stronger negative link with couple happiness (George-Levi et al., 2014; Tolmacz &

Mikulincer, 2011). It is important to note that maladaptive entitlement is not a unidimensional construct. There are two dimensions covering this negative form. Firstly, excessive entitlement is specific to those individuals who have exaggerated demands from those around them and who tend to impose their needs' fulfillment. Secondly, restrictive entitlement is characteristic for those who are reluctant to express their needs and who usually show a high timidity and low self-assurance (Levin, 1970; Moses & Moses-Hrushovski, 1990). Based on these theoretical presumptions and on previous studies showing that both excessive and restricted entitlement are detrimental for one's couple satisfaction (Candel & Turliuc, 2019; George-Levi et al., 2014; Tolmacz & Mikulincer, 2011), we expect that higher excessive and restricted entitlement would be associated with lower satisfaction.

One explanatory mechanism was proposed by Grubbs and Exline (2016). People with a high level of psychological entitlement (general or only in a relational context) have exaggerated expectations from those around them and think of themselves as being special. When their expectations are contradicted by reality, they go through a moment of intense disappointment and perceived injustice, which leads to stress. Finally, due to the increased level of stress, these people either get involved in interpersonal conflict or seek to defend their beliefs, which resumes the whole cycle. Thus, excessively entitled individuals might have a higher level of other-oriented perfectionism (the belief that others must strive for perfection; Hewitt & Flett, 1991). Moreover, this theoretical premise was also empirically validated, people with higher entitlement also having a more pronounced maladaptive perfectionism (Stoltz & Ashby, 2007). However, as previously mentioned, some individuals might have a restricted sense of relationship. Tolmacz (2011) proposes that restricted entitlement is an outcome of the negative messages sent by the mother to the child. After constant expressions of dissatisfaction on the mother's side, the child might develop a sense of usefulness and ineptness, believing he/she is unable to achieve better results in their lives. Thus, we consider that it would be important to explore how the maladaptive forms of entitlement would be connected to perfectionism. Although these associations were previous studies, this would be the first research to assess them in the context of romantic relationships. We propose that an excessive sense of relational entitlement would be related to higher other-oriented perfectionism, while a restricted sense of relational entitlement would be associated with low self-oriented perfectionism.

Finally, according to the social disconnection model (Hewitt, Flett, Sherry, & Caelian, 2006), perfectionists might have difficulties in connection with others. Previous studies show that perfectionism was associated with a series of negative interpersonal behaviors, such as higher levels of conflict and hostility and lower levels of forgiveness (Furman, Luo, & Pond Jr, 2017; Mackinnon et al., 2012; Stoeber, Noland, Mawenu, Henderson, & Kent, 2017). Also, higher perfectionism was related to lower satisfaction (Stoeber, 2012), a relationship that we also aimed to test in our study.

Method

Participants

137 people took part in the research. Of these, 24 were male and 113 are female. The condition was that all participants be in a relationship of at least 3 months. Thus, the relationship ranged from 3 to 396 months (M = 57.54, SD = 83.15). The age of the participants ranged from 18 to 52 years old (M = 24.4; SD = 8.67).

Measures

Sense of Relational Entitlement

We used the Romanian version of the Sense of Relational Entitlement scale (Candel, 2018). The scale contains 18 items that assess a person's relational entitlement style. The scale offers different scores for the excessive entitlement (8 items, ex. "I am obsessed with my partner's faults") restricted entitlement (3 items, ex. "Sometimes I feel I am not good

enough for my partner"), and assertive entitlement (7 items). For this study, we used only the dimensions of excessive and restricted entitlement. Items are rated on a Likert scale from 1 (not at all) to 7 (very much). Both dimensions achieved very good internal consistency. For excessive entitlement, the Cronbach's alpha was .83, and for restricted entitlement, it was .79.

Perfectionism

We used the Big Three Perfectionism Scale (BTPS; Smith, Saklofske, Stoeber, & Sherry, 2016). BTPS evaluates three higher global factors (rigid perfectionism, self-critical perfectionism, , narcissistic perfectionism) through ten dimensions of lower-order perfectionism (self-oriented perfectionism, self-contingency, concern for mistakes, doubts about actions, self-criticism, socially prescribed perfectionism, perfectionism oriented towards others, hypercriticism, grandiosity, entitlement). In this paper we have used only two dimensions, self-oriented perfectionism (5 items, ex. "I strive to be as perfect as possible") and other-oriented perfectionism (5 items, ex. "It is important to me that other people do things perfectly"). The participants have choose between answers from 1 (total disagreement) to 5 (total agreement). The Cronbach's alpha was .87 for self-oriented perfectionism and .89 for other oriented perfectionism.

Couple Satisfaction

We used the Couple Satisfaction Index 4 (Funk & Rogge, 2007). It is a 4-items scale that measures how the respondents feel about the couple's relationship. Each item (ex. ": "Please indicate the level of happiness of your relationship, taking into account all aspects of the relationship") is rated on a Likert scale, with answers ranging from 1 (very unhappy) to 7 (perfect). Thus, a higher score demonstrates a higher level of satisfaction. The scale showed a Cronbach's alpha of .89.

Procedure

The questionnaires, being posted on various groups on social network sites, were filled in an online format. Before the study, the participants were informed that their involvement was voluntary and were reassured of their anonymity.

Results

The means, standard deviations and correlations among the variables are presented in Table 1. Confirming our hypothesis, excessive entitlement correlated significantly and positively with other-oriented perfectionism ($r = .31$, $p < .001$). Thus, people with higher excessive relational entitlement also show a higher level of other-oriented perfectionism. Moreover, excessive entitlment also was significantly associated with self-oriented perfectionism ($r = .24$, $p < .01$). Contrary to our hypothesis, restricted entitlement did not significantly correlate with self-oriented perfectionsim ($r = .01$, $p = .91$). Finally, only excessive entitlment correlated with couple satisfaction ($r = -.54$, $p < .001$). No other variable was linked to couple satisfaction.

Tabel 1. Means, standard deviations and correlations among the variabiles (N = 137)

	Mean	SD	1	2	3	4
1. Excessive Entitlement	19.1241	9.10999	1			
2. Restricted Entitlement	8.9781	4.57530	.10	1		
3. Self-Oriented Perfectionsim	14.9197	4.96615	.24**	.01	1	
4. Other-Oriented Perfectionism	12.0657	5.01205	.31***	.06	.78***	1

5. Couple Satisfaction	1 9.0949	4 .30096	- .54***	- .07	. 11	- .03

Notes: *** p < .001; ** p < .01; * p < .05

Discussions

This study aimed to explore the associations between the sense of relational entitlement, perfectionism, and couple satisfaction. This would allow further theoretical and empirical developments in better understanding the mechanisms that link entitlement and couple outcomes.

Firstly, we found a negative correlation between excessive entitlement and couple satisfaction. This finding is consistent among previous studies (George-Levi et al., 2014; Tolmacz & Mikulincer, 2011) and suggests that the individuals who have exaggerated demands towards their partners suffer the most in their romantic relationships. According to Grubbs and Exline (2016), those with higher levels of excessive entitlement have a more pronounced risk to experience unmet expectations, which might lead to a disappointing relationship. However, our study failed to replicate the significant correlation previously found between restricted entitlement and couple satisfaction (Candel, 2018; George-Levi et al., 2014; Tolmacz & Mikulincer, 2011). Although a restricted sense of relational entitlement poses a lower threat to couple satisfaction compared to an excessive one (Candel & Turliuc, 2019), in this study the relationship was non-significant.

Secondly, excessive entitlement was related to other-oriented perfectionism. Entitled individuals seem to have unrealistic standards from the others, expecting that the partners should not do any mistakes around them (Grubbs & Exline, 2016; Stoltz & Ashby, 2007). Nevertheless, they believe that things should go as planned in a relationship and tend to blame the partner (who is less than perfect) when their needs are not taken care of. Unexpectedly, excessive entitlement also correlated with self-oriented perfectionism. Given that excessive entitlement can be viewed as a facet of narcissism (Campbell et al, 2004) and that many narcissists strive to exhibit an image of perfection that attenuates their covert sense of worthlessness (Ronningstam, 2010), we may consider that the expectancy for their own perfection displayed by those who are excessively entitled derives from their own grandiose vulnerability (Sherry, Gralnick, Hewitt, Sherry, & Flett, 2014; Stoeber, Sherry, & Nealis, 2015). On the contrary, we found no association between restricted entitlement and self-oriented perfectionism. Although the individuals that have a restricted relation entitlement might believe that they deserve less from their partners, these beliefs seem to not be linked to the individuals' standards to achieve perfection.

Finally, neither type of perfectionism was associated with couple satisfaction, which contradicts previous studies which found that other-oriented perfectionism is related to lower satisfaction (Stoeber, 2012 for example). However, in opposition to such studies, we used a scale that generally assesses other-oriented perfectionism and not one that specifically measures partner-oriented perfectionism.

This is only one of the possible limits of this study. In addition, the sample was relatively small and unbalanced. Future studies should concentrate on a more diverse sample to allow further generalization of the results. However, this study is important because it explores some new mechanisms that might link relational entitlement and some couple outcomes. It shows that excessive relational entitlement is associated with higher levels of perfectionism, both self-oriented and other-oriented. This would be the first study to test this relationship in a romantic context. Moreover, although the relationship between perfectionism and satisfaction was not significant, the social disconnection model (Hewitt et al., 2006) provides strong evidence for the negative influence of perfectionism on interpersonal relationships. Thus, future studies can assess the link between perfectionism and other couple-related variables (such as conflict or social support) or reassess the

relationship between perfectionism, although differently measured, and couple satisfaction. Finally, the mediating role of perfectionism in the association between sense of relational entitlement and various couple outcomes should be tested.

Acknowledgement: This work was supported by a grant of the "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, within the Research Grants program, Grant UAIC, code GI-UAIC-2020-01.

BIBLIOGRAPHY

Campbell, W. K., Bonacci, A. M., Shelton, J., Exline, J. J., & Bushman, B. J. (2004). Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation of a self-report measure. *Journal of personality assessment*, *83*(1), 29-45.

Candel, O.S. (2018). Sense of Relational Entitlement – Romanian version. Factor structure and associations with romantic attachment and dyadic satisfaction. In *Proceedings of CIEA 2018. The Fifth International Conference on Adult Education. Education for values - continuity and context (Iasi, 2018),* Edlearning.

Candel, O.S., & Turliuc, M.N (2019). The Effect of the Sense of Relational Entitlement on Relational Satisfaction, Positive and Negative Emotions. *Journal of Psychological and Educational Research*, *27*(1), 46-60

Furman, C. R., Luo, S., & Pond Jr, R. S. (2017). A perfect blame: Conflict-promoting attributions mediate the association between perfectionism and forgiveness in romantic relationships. *Personality and Individual Differences*, *111*, 178-186.

Funk, J., & Rogge, R. (2007). Testing the ruler with item response theory: Increasing precision of measurement for relationship satisfaction with the Couples Satisfaction Index. *Journal of Family Psychology*, *21*(4), 572-583.

George-Levi, R., Vilchinsky, N., Tolmacz, R., & Liberman G. (2014). Testing the concept of relational entitlement in the dyadic context: Further validation and associations with relationship satisfaction, *Journal of Family Psychology*, 28(2), 193-203.

Grubbs, J. B., & Exline, J. J. (2016). Trait entitlement: A cognitive-personality source of vulnerability to psychological distress. *Psychological Bulletin*, *142*(11), 1204-1226.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of abnormal psychology*, *100*(1), 98-101.

Hewitt, L. L., Flett, G. L., Sherry, S. B., & Caelian, C. (2006). Trait perfectionism dimensions and suicidal behavior. In T. E. Ellis (Ed.), *Cognition and suicide: Theory, research, and therapy*, (pp. 215–235). Washington, DC: American Psychological Association.

Levin, S. (1970). On the psychoanalysis of attitudes of entitlement. *Bulletin of the Philadelphia Association for Psychoanalysis*, *20*, 1-10.

Mackinnon, S. P., Sherry, S. B., Antony, M. M., Stewart, S. H., Sherry, D. L., & Hartling, N. (2012). Caught in a bad romance: Perfectionism, conflict, and depression in romantic relationships. *Journal of Family Psychology*, *26*(2), 215.

Moeller, S. J., Crocker, J., & Bushman, B. J. (2009). Creating hostility and conflict: Effects of entitlement and self-image goals. *Journal of Experimental Social Psychology*, *45*(2), 448-452.

Moses, R., & Moses-Hrushovski, R. (1990). Reflections on the sense of entitlement. *The psychoanalytic study of the child*, *45*(1), 61-78.

Sherry, S. B., Gralnick, T. M., Hewitt, P. L., Sherry, D. L., & Flett, G. L. (2014). Perfectionism and narcissism: Testing unique relationships and gender differences. *Personality and Individual Differences*, *61*, 52-56.

Smith, M. M., Saklofske, D. H., Stoeber, J., & Sherry, S. B. (2016). The big three perfectionism scale: A new measure of perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *34*(7), 670-687.

Stoeber, J. (2012). Dyadic perfectionism in romantic relationships: Predicting relationship satisfaction and longterm commitment. *Personality and Individual Differences*, *53*(3), 300-305.

Stoeber, J., Noland, A. B., Mawenu, T. W., Henderson, T. M., & Kent, D. N. (2017). Perfectionism, social disconnection, and interpersonal hostility: Not all perfectionists don't play nicely with others. *Personality and Individual Differences*, *119*, 112-117.

Stoeber, J., Sherry, S. B., & Nealis, L. J. (2015). Multidimensional perfectionism and narcissism: Grandiose or vulnerable?. *Personality and Individual Differences*, *80*, 85-90.

Stoltz, K., & Ashby, J. S. (2007). Perfectionism and Lifestyle: Personality Differences among Adaptive Perfectionists, Maladaptive Perfectionists, and Nonperfectionists. *Journal of Individual Psychology*, *63*(4).

Tolmacz, R. (2011). Sense of entitlement in couple relationships: An attachment theory perspective. *The American journal of psychoanalysis*, *71*(1), 37-57.

Tolmacz, R., & Mikulincer, M. (2011). The sense of entitlement in romantic relationships—Scale construction, factor structure, construct validity, and its associations with attachment orientations. *Psychoanalytic Psychology*, 28(1), 75-94.

DIDACTIC POINTS OF ETHNOSOPHY

Oana Gabriela Șorodoc
PhD Student, State University of Moldova

Abstract:This article refers to the fact that tradition places the information oquired on the path of intellectual exercise.
In his becoming, the child must know the Good, the Truth and the Beautiful because the real education assumes also respecting the lows of nature by assimilating natural activism that contributes to the formation of the individual being

Keywords: ethnosophy, pedagogy, didacts, education, game, formation.

As it is known, capitalizing the traditions which had their roots in the distant past, the basics of education pedagogy were laid by ancient Greek philosophers, starting starting with Socrates (469-369 b.Ch.). He is the first who advocates for moral justice as a premise for the manifestation of thought, the foundation of the educational act.

Platon (427 – 347 b. Ch) develops dialectis as the art of dialogue and gives to the world, which is thirsty for the absolute, the Ideas, as the only certainties of reality; they also have a methodological function, giving base to the authentic knowledge.

Platon leads us through the metaphysics of ideas to the problem of knowledge as a virtue.

An adequate education can arouse and can also make effective the memory of the ideas once contemplated, before birth.

Without bringing to mind ideas, there is no true knowledge. This is a remembrance of those superior realities that our souls onece contemplated as it was walking and was turning its head towars what has existence.

Aristotel (384 – 322 b. Ch.) establishes the lows of formal logic, *The Organon* being an instrument useful to methodical knowledge, he researches and creates the rules of logic (category, notion, judgement, syllogism, inductive reasoning, topic and definition).

"Regarding philosophical hnowledge and wisdom, it is not a small means if we can embrace at a glance the consequences of two contrary hypotheses". Thus, starting with Platon, the concept of world – kosmosse – situates between the paths of knowlwdgw as a "possibility of experience" and "ideal trancedental" apprehensive just on the contemplative way, anamnetic or epistemic haveing as its subject the Good. Just like that, through eros – as a longing of man (anthropos) towards immortality and at the same time the vehicle of knowldge coming from man (as an ideal of knowledge) - t–e libertation of the soul from the prison of the somatic is triggered.

With Socrates, man's awareness of the world is being questioned about itself. The philosopher practiced a pedagogy of creative knowledge. Knowledge and, especially, self knowledge represents a way of removal of evil, by acquiring the facukty to discern and judge. If for Socrates, the father of irony (in essence, the ancestral current method of role play in pedagogy "seal for the socratic method of philosophizing" and of the maieutics, the first one that goes beyend the purpose of education, the relativism of knowledge through the clear distinction of epistemic science from the opinion doxa, the pedagogical ideal was given by

the harmonious combination of intellectual abstractions as The Good, The Truth and The Beautiful in the soul of the man, as etrnal paradigms.

Why did I insist on the classics? For the simple reason that Aristotel represents the ancient prototype of the education, the one who starts ab initio from the premise that the mani s endowed with an intellect (the grat thinker thought it was similar with light) and the presence and even the posibility of acquiring the truth through knowlegde (education) it is closely related to the distiction made by him between opunion and science, as well as between the objects and their own.

Only in the seventeenth century, which was called ”the didactic century“ as a result of the work ”Didactics Magna“ in 1657 written by the well – known czech teacher, Jan Amos |Comenius (1592-1670), theory evolves and major theoretical sedimentation occur. Comenius considers that learning must be based on the act of observation, on the accumulation of knowledgw that is getting richer and more complex.

In this context, the progression in concentric circles implies that the intellectual formation to being by understanding the first principles indispensable to the acquisition of others. After an initial analysis, it is passed to the critic and to the judgement, and after a period of practical exercises, to the young man it is open the huge field of the original searches. The main idea is the one concerning the forming nature, being reflected in the human spirit thanks to the parallelism between man and nature itself. By the order of things, a true education is instituted by respecting the laws of nature, by assimilating the natural activism that contributes ti the formation of the individual being. An interesting aspect, in Comenius’ opinion, the projection of the didactics in a eschatological one, becouse, according to the great education, the purpose of knowing is a Christian one becouse “God is the beginning and the end of any education” becouse ”through all that we are, we do, we feel, we think, plan, get and possess, it is nothing else than a certain scale that we climb more and more, to get higher without ever being able to rich the top“.

Two centuries later, the german Adolf Friedrich Wilhelm Diesteweg (1790-1866) made a distiction between education sciences, classifying them, by content and purpose, in three distinct fields: General Pedagogy, Didactic and Methodical pedagogy.

His contemporary, Johann Friedrich Herbart (1776-1841), concerned with the problems of education , insists on the need of knowing the Pedagogy as a science. The author of Pedagogical lectures – 1835 – defined the theory of multilateral interest generated by the educational activity and led Herbart towars an encyclopedic vision regarding the contents of learning. Becouse he appreciated, in an enlightening spirit, of couse, the multiple possibilities of the classical languages (greek and Latin), for their fundamental relevance in assimilating the concepts, the principles, the basic definitions and the access to the great culture of mankind, Herbart gave them a special place in his educational plan. He reveals the importance of the study of mathematics for the development of the speculative, logical spirit. General pedagogy, says Herbert, is based on three marks that form education: the organizational part, the education (didactics) and the moral education.

For a contemporary teacher, reading the Pedagogical Lectures will help him ”to add to his theoretical information and educational experience so far new elements, which can be harmonized with the current education system, but, on the other hand, to discover both in his theoretical formation as well as in his experience, outdated elements. However, a dialogue with Herbart, would be extremely instructive“.

Herbart founded his theory of trening on psyhological base. From this perspective, he developed the famous theory of psychological steps of the lesson. ”It must be recognized that herbartion psychology was the remarkable instrument that allowed the popular school to advance in the 19th century in most of the world and to provide teachers means of succesfully completing their daily activity“.

In the conception of the American educator, philosopher and semiotician John Dewey (1859 – 1952) childhood should not be regarded as a state of immaturity, but as a moment of life, characterized by the power of growth. The growth is the climax of Dewey's pedagogical reconstruction. The work "The public and its problems" highlights the growth that takes place within association such as family, school,church, neighbourhood, the small village etc, which are the main, agents of groeth: there is something deep in the human nature itself that pushes it towards permanent relationships. The brain, says Dewey, is fundamentally an organ for a certain type of behavior, not for knowing the world. Thus, if in his first pedagogical texts on education, he considered intelligence as an instinct to be cultivated through social interactions, he later focused on the role of cultural meditation, this time intelligence being a result of socio-cultural relations.

Emile Durheim (1858-1917), a frech sociologist, in the work that appeared in 1938, "L'évolution pédagogique en France", emphasized the social character of education (as an objective fact) being understood rather as a socialization process. New problems in teaching were created by the distinction between traditional and modern didactics made since the mid-twentieth century by Hans Aebli: Traditional didactics (17th-19th centuries) considered perception as a source of knowledge; it was, at first, an associationist didactics, than it become behaviorist of the reinforcement, repetition and discipline, in which the education process was centered on content.

It was based on the mastre-centruc model, which emphasized the activity of teaching and authoritative guidance of learning and implicitly seeing the student as an object of education, able to store as much information mintal action as the source of knowledge, in which the educational process was focused on objectives. It was besed on the psycho-centric or socio-centrist model, which emphasized the teaching learning activity and the psyhological and social direction of learning. Therefore, the student was considered the subject of education, a conscious co-paticipant in his own trening.In the history of Romanian culture, folklore has been identified as an autonomous phenomenon, a component of universal culture. It is not an exclusive fact of our culture, it does not belong only to the European culture, it is a phenomenon related to universality, but which is strongly imprinted by the environment that generates and conveys it. This environment must be understood as a complex set of anthropological, sociological, geographical, historical factors, all of which determine what Blaga called the *stylistic matrix.*

For this reason, coagulating as a historically attested reality for us and for other peoples, the dominance of rural, village, peasant life for long periods of time, remains a reality that must not lead to the absolute equivalence of art or, more broadly, of popular culture with art or with peasant, village culture. Covering an entire doctrine, a philosophical conception, Lucian Blaga, for whom the village was unchanged and eternal as the Divinity itself. That neither the village nor the peasant are immutable realities, categories of eternity, static, always the same is obvious.

The transmission of folklore from generation to generation validates not only a particularizing anthropological axiology of the Romanian ethos, that system of values that make education a landmark of national specificity. The knowledge and sensitive assimilation of the creations of anonymous authors sheds light between onto-gnoseology and axiology, respectively between the thirst for human knowledge and the values it tends to acquire, a process whose functional laws are determined not only by the anonymous creator of perennial values, but, above all, their recognition and assimilation, a fact that certifies through the archetypal seal of truth, that through all its ethical and moral categories, its indisputable ethnopedagogical value of folklore is manifested: that of formator and depository of social consciousness and national.

The ontogenetic character of popular creation is animated by the same springs of joy and suffering, of love and despair, of hope and trust: torn between a tear and a smile, poetry begins as a pilgrim through the mysteries of human creation to return to people, crossing generations, coming to light enriched with wisdom ("that he still suffered skillfully") in content and meanings. The deep, multisemiotic construct of oral performance is the guarantee of permanent renewal and, implicitly, of recognizing the power of the spoken word because it synthesizes in the core of artistic creations rules and norms of life (economic, moral, ethical, etc.) to give a logic to skills , ancestral customs, customs, popular tradition, founding in the crucible of times the system of values on which the spiritual matrix of the Romanian people was formed and individualized. The notion of ethnography is interpreted epistemically and meaning in the linguistic parameters of etymology the description of peoples. Folklore, in the context of Romanian culture, is permanently a book open to a much wider waiting horizon than that of a theoretical course, addressing in its entirety or through certain chapters of particular interest, to all specialists in or who wish to initiate in these fields, regardless of their current concerns. From the point of view of the finality of the educational process, it is obvious that, in most cases, the pedagogical formative substratum of the cultural act. knowledge, in this case, economic, ensuring the amplification of the specific value system, which this type of education offers to students. The pure soul of the child is educable par excellence. The age of childhood is when the soul receives openly, in its purity, information through which it forms its own representations about things, facts, events that it cannot perceive directly, but whose educational essence is offered to it through popular creations.

In this case, it falls into the category of natural that any part bears in itself the fundamental characteristic of the whole: the cultic-utilitarian character and the educational substratum place that performance in a large aesthetic and pedagogical space, because by deciphering the "saying" - that informational code of popular artistic creation, man allows himself at the first level his spiritual assimilation, followed by practice in social praxeology in the form of behavioral reaction, ethical approaches modeled socially according to assimilated coordinates. If it rises to the rank of cultural value, enriching our lives, its generalized application brings their objectification as determining elements of civilization. The culture brought at the level of social groups is transformed into a factor of civilization, of transformation of reality and its superior levels condition with the help of the archetypal heritage the genesis of other cultural values. These desideratums, underlines the eminent researcher Nicolae Silistraru, led us to conclusions related to: the functions of adaptation and innovation of the individual and of society are achieved through permanent education, starting from popular education, from permanent education that exercises a corrective function, addresses the difficulties of current education for change; lifelong learning as an organizational principle for all education; popular pedagogy as a natural process, an integral part of the life of the people; the participation of the people's representatives in the process of pedagogical culturalization of the masses, starting from the idea that the greatest wealth of a nation is children; the integrated pedagogical process that amplifies the educational factor and the system of means, able to create a harmony between consciousness, behavior and activity; the differentiated attitude towards the personality by respecting the individual particularities of age; the cult of the ancestors, of the mother and of the child, the cult of the human.

Popular pedagogy, fueled by folklore by synthesizing the norms of coexistence in the family and society - which the child assimilates in the universe of his own cultural values.

The social environment, through its proven potential in resolving conflicts (human, intra-community, interreligious) validates its positive properties of eliminating non-value, to condemn deviations from the "line" drawn by the experience of centuries, and transmitted through ethnopedagogical concepts (equality, moderation, non-violence, morality, sociability). Coming from time immeasurable times, these ancestral concepts / customs

preserved the ontological-moral space of childhood by crossing the 7 years at home and built the behavior by gradually assimilating a series of rules that sum up both traditional values, circulating in forms and with functionalities adapted to the epoch [...], as well as the newly created values, assimilated and assimilated by the contact with the collective consciousness "of the living environment. Popular tradition influences human education because it synthesizes the assimilated positive experience ("it resembles youth to reap in old age", once consolidated it is passed down from generation to generation. obtain generates, through the power of examples extracted from folk creations assimilated in the parental home fairy tales, riddles, proverbs, shouts, carols, prayers, a force of attraction able to ensure the orientation of young people in directions where they can use their individual energies and native inclinations.

In the case of folklore, this expression is not tautological, but a natural consequence of orality. Also, the term power is symbolic, referring to the old Latin concept ars bene dicendi, which today generates new paradigms of understanding popular creation, theorized by either Russian formalists, French structuralists or Anglo-American new critics. The power of utterance in folklore is born from placing the word in a pedagogical discourse and understanding it by assembling it into a well-welded whole, with a complex content, which frequently brings together elements of musical, literary, objective nature, taking into account folklore intertextuality. specific. Here are just a few points, in the content of which are also the economic aspects that I will analyze from the point of view of ethnosophy, in this work: the ballad was conceived as a narrative that springs from customs with legislative status; the proverb represents a didactic guide that imposes through auctoritas and the sentence a certain moral attitude capable of singularizing itself in a memorable metallic construction; the riddle is an exhortation to exercise and play, as steps of learning in the human world; the fairy tale provides a series of data considered useful for the institutionalization of a model of conduct; the legend explains in agreement with the collective imagination and the power of understanding of the traditional man the creation of the different forms of the world; enchantment triggers therapeutic force; carols establish an honest economic code based on the manifestation of qualities extracted from praxiological expression and by assuming which man can access material well-being, spiritual, health, public recognition, and in its ancestral metaphysical extension even a worthy place in the world beyond.

In other words, a more precise term for expressing the fact that man is called to become a great world is that of macroanthropos, which expresses the fact that the whole world is called to humanize, that is, to receive the whole human seal, updating itself in it a need involved in its purpose; to become a whole humanized cosmos, as it is not called and cannot fully become man, not even at the limit of its attachment to the world, being fully confused in it, a cosmicized man, as Mircea Eliade cataloged it.

Folk creation not only offers the possibility to find the most appropriate solutions to the scientific approach of highlighting the defining features of Romanian ethnosophy, but especially offers unmistakable landmarks in the history of thought which, bearing the imprint of ethos and deep Romanian spirituality, emphasizes that life The universe seeks its balance in the same cyclical movement of the divine energies, through which the Universe itself becomes a moment of Life. The human existence of archaic societies is reduced to an eternal reflection and repetition of the patterns revealed at the beginning of time in which he desperately tends to recover the absolute truths of time immemorial. Let us also remember the fact that the Dacians distinguished themselves in history by a certain philosophy of life given by their archetypal perception and respect for the sacredness of the word, an attitude marked especially by correctness, knowing that all their conventions were concluded verbally and then fully complied with. The diachronic continuity of this modus vivendi based on the balance between truth and faith, is present in the overflowing theme of their spiritual life.

Popular literature, as we know it, cannot be subjected to an epistemological canon of truth, because at the informal level there are a number of age-specific adjacent objectives (according to Piaget's theory of cognitive staging) that involve a certain degree of systematization of reading. , the student still needs concrete models and illustrative examples. It is the first step in an interaction with a dominant symbolic and interpretive dimension, a relationship in which the teacher and the student are founders of meanings and meanings that generate and are based on a strong cognitive but also affective investment, with pronounced axiological valences, starting from the essential message of the postmodernist approach in education: "we can talk about a return of the individual as an actor in the social space and a resurrection of the student as a person with his specific-differentiating characteristics that must be maximized, is the dominant dimension of modern pedagogy.

Concluding that folklore is one of the ways in which the inner universe and the educational baggage can be diversified, I will conclude with the words of a great pedagogue, René Hubert: "education is a work of love, because beings isolate themselves through their higher feelings. The educator offers only what is best. Making a common body to answer all outside calls is a first step. Thinking the same thing is another. Acting together is a third. But feeling together is the ultimate stage. "

The limit of knowledge and acquisition of basic life skills has not only a material connotation, but can also be seen as a purely spiritual structure, life itself (with its daily challenges) and death (with its questions and qualities of epiphenomenals) although not may be transposed as limits, include whole series of limiting subsystems (legal, social-behavioral, economic, ethical, cultural, moral) that provide the basic framework for entry into social life. By extrapolation, we deduce that each act of popular culture must be considered as a whole structured within the popular tradition, as a system, of course, of various sizes and nuances, although writing about economic education in general, about the role of economic education through folklore in particular is a strong response of educators and researchers, a a genuine reaction to the challenges of the age of globalization.

Even if only listed, the problems of didactics suggest the complexity of the object of this discipline and justify another name that is frequently attributed to it, that of general theory of the educational process. In contemporary pedagogy, Didactics has been interpreted as a "curriculum theory" or as a "general methodology", which considers the set of normative principles, rules and procedures, applied equally to different training situations. The purpose of education is achieved when the individual reaches that autonomy which makes him master his own destiny and his own personality. Personality is not a state that can be definitively, statically outlined through heteronomous education. Part of the personality traits is formed directly, through education, but a good part of the qualities of the individual is the work of his own training - training that ultimately depends on the quality of initial education, so we agree with Maurice Dubesse who states that "education it does not create man; it helps him create."

The need to adapt to the range of principles adapted and specific to both education and in full synchrony with the latest developments in contemporary pedagogy, have also generated the elaboration of the ordering principles of education policy in the European Union, which today propose three reference directions:

1. - adapting the school to the training possibilities of the students,
2. - the priority, vital need of an elementary, basic education and
3. - the formation of the competences of professional nature, with productive finalities.

Education projects for the third millennium aim to transform traditional educational practices based on new principles specific to contemporary education and pedagogy: global education, lifelong learning, inclusive education, education for all, equal opportunities, partnership in education. In-depth learning, based on the action and responsibility of the

learner, skills training, integration of knowledge into application structures, interactive teaching, inter- and transdisciplinary curriculum are just a few concepts, ideas, on which contemporary pedagogy is based, The problem of school adaptation of students represent a fundamental aspect of the instructive-educational activity, being present in the school life, in the daily preoccupations of the teachers, but also in numerous researches, both nationally and internationally. The paradigm of adapting the school to the requirements and training possibilities of the student, characteristic of future education, but also of the educational systems organized according to the network model, imposes a diversification of learning situations and experiences.

A conscious participation in the act of learning presupposes the clearest and deepest understanding of the material to be learned. Otherwise the knowledge will be mechanically imprinted in the memory, they are not durable, they cannot be applied in practice. The student demonstrates that he has consciously acquired his knowledge when it becomes functional, when he can operate with it (analysis, comparisons, transfer, etc.) and can apply it creatively in unknown situations.

BIBLIOGRAPHY

1. ARISTOTEL, *Organon* (VIII, 14,163b 10-11,1997), vol. I: *Categorii, Despre interpretare, Analitica prima*, trad. Mircea Florian, Editura IRI, București, 1997.
2. Jan Amos COMENIUS, *Pampædia*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1966, p. 231.
3. Carmen CREȚU, *Psihopedagogia succesului,* Editura Polirom, Iași, 1997, p. 14.
4. Robert DOTTRENS, *Institutori ieri, educatori mâine*, trad. Manolache Andriescu Andriadi, Editura Didactică și Pedagogică, Bucureşti, 1971, p. 83.
5. Maurice DUBESSE, *Etapele educaţiei,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981, p. 112.
6. Mircea ELIADE, *Aspecte ale mitului*, trad. Paul G. Dinopol, Editura Univers, București, 1978, p.18.
7. Johann Friedrich HERBART, *Prelegeri pedagogice*, trad. I.C. Petrescu și I.I. Gabrea, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976, p. 26.
8. René HUBERT, *Traité de Pédagogié génerale*, Presse Universitaire Française (PUF), Paris, 1965, p. 24.
9. Emil PĂUN, Dan POTOLEA (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002, p. 20.
10. Jean PIAGET, *Psihologia inteligenței*, trad. Dan Răutu, Editura Științifică, București, 1965, pp. 86-88.
11. PLATON, *Republica* (VII, 533L) trad. Andrei Cornea, în PLATON, *Opere,* (vol.V), Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1986.
12. Dan POTOLEA*, Pregătirea psihopedagogică*, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 33.
13. Pavel RUXĂNDOIU, *Folclorul literar în contextul culturii populare româneşti,* Col. „Cuminţenia Pământului“, Editura Grai şi suflet - Cultura Naţională, Bucureşti, 2001, p.19.
14. Nicolae SILISTRARU, *Etnopedagogie,* Editura CEP al USM, Chișinău, 2003, p. 3.

15. Nicolae SILISTRARU, *Aspecte filodsofice în pedagogia populară, în Filosofia educației- imperative, căutări, orientări,* Simpozion internațional, ediția a V-a, UPS „Ion Creangă" Chișinău, 1997, 11-12 noiembrie.

16. Ioan Gheorghe STANCIU, *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900,* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, p. 244.

17. Petru URSACHE, *Etnosofia,* Editura Paideia, București, 2006, p. 9.

THE ASSOCIATIONS BETWEEN INTERPERSONAL EMOTION REGULATION AND COUPLE SATISFACTION: A DYADIC PERSPECTIVE

Mihaela Jitaru
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: Interpersonal emotion regulation is the process through which we manage others' emotions by employing verbal and non-verbal communication strategies. This process is regarded as a relevant one in interpersonal relationships. Yet, it has not been widely used in the research concerning one of the most important types of relationship: romantic relationship. Few studies took into consideration the role of interpersonal emotion regulation strategies in couples' lives. We gathered data from 118 young heterosexual couples ($M_{age\text{-}women}$ = 20.35, $SD_{age\text{-}women}$ = 2.74; $M_{age\text{-}men}$ = 22.38, $SD_{age\text{-}men}$ = 4.11) using the Emotion Regulation of Others and Self Scale – Extrinsic Subscale and Couple Satisfaction Index – 4. Findings showed that (a) both women's and men's employment of interpersonal emotion improving strategies are positively correlated to both women's and men's couple satisfaction, and (b) both women's and men's use of interpersonal emotion worsening strategies are negatively associated to both women's and men's couple satisfaction. These results highlight the impact that interpersonal emotion regulation strategies have on romantic couples' lives. The outcomes of this study are important for both researchers and practitioners. They can be used to advance the research on the impact of interpersonal emotion regulation in romantic relationships. Also, the practitioners can use these results to construct personalized psychotherapy programs for couples that need improvement in the interpersonal emotion regulation area.

Keywords: interpersonal emotion regulation, emotion improving strategies, emotion worsening strategies, couple satisfaction, correlation.

Introduction

Romantic relationships are relevant relations for most people. The majority of the individuals start to perceive romantic connections as important in the adolescence (Farley, & Kim-Spoon, 2014) and this perception remains valid for the rest of the life (McIntosh, Locker, Briley, Ryan, & Scott, 2011; Watson, Stelle, & Bell, 2017). As a result, the research based on romantic relationships and their outcomes is important in an equal measure for researchers, practitioners, and individuals. One of the most notable concepts investigated in connection to couple relationship is satisfaction. Couple satisfaction is a general and subjective evaluation made by an individual in regard to their romantic relationship (Keizer, 2014). Satisfactory romantic relationships can lead to many benefits for both the individual and the relationship. Firstly, couple satisfaction impacts in a positive way the health of the individual (Vanderbleek, Robinson, Casado-Kehoe, & Young, 2011) and their well-being (Proulx, Helms, & Buehler, 2007). Secondly, it gives the relationship more stability, in opposition to the more dissatisfactory relationships which make couples more susceptible to break-ups (Halford, & Bodenmann, 2013; Lavner, & Bradbury, 2012). Therefore, we can conclude that couple satisfaction and the associated variables are subjects worthy of study. Among the variables that may influence the couple satisfaction is the interpersonal emotion regulation. The impact of interpersonal emotion regulation on couple satisfaction is a subject still understudied, and through this study, we aim to gain further knowledge in this domain.

Interpersonal emotion regulation in romantic couples

Interpersonal emotion regulation is a process through which an individual aims to manage another's emotional state (Niven, 2017; Niven, Totterdell, & Holman, 2009; Turliuc & Jitaru, 2019). Due to its social roots (Butler, 2015), interpersonal emotion regulation has a significant impact on most social relationships (Niven, Holman, & Totterdel, 2012a; Tamminen et al., 2019; Troth, Lawrence, Jordan, & Ashkanasy, 2018). Although work relations and friendships are relevant for the individual, in previous studies was highlighted that, in fact, romantic relationships benefit from more interpersonal emotion regulation related actions (Niven, Macdonald, & Holman, 2012b).

In previous literature, emotions, regulatory processes and other emotion-related processes (e.g. intrapersonal emotion regulation, emotional intelligence) are highlighted as having a significant role in romantic relationships functioning (Ben-Naim, Hirschberger, Ein-Dor, & Mikulincer, 2013; Gross & John, 2003; Malouff, Schutte, & Thorsteinsson, 2014; Vater & Schroder-Abe, 2015). Starting from these results, together with the information presented above, we can presume that interpersonal emotion regulation will also have an impact on couple satisfaction. In the growing literature on the subject of interpersonal emotion regulation, we can find two more prevalent conceptual models. One is more focused on the effects of the regulatory strategies on the target (Niven et al., 2009), while the other focuses on the target's response to the regulator's efforts (Zaki & Williams, 2011). For the purpose of this study, we decided to employ the model designed by Niven and colleagues (2009). According to this conceptual model, the regulatory strategies are in either of the categories: affect-improving or affect-worsening.

The present study

This study aims to verify the correlations between women's and men's interpersonal affect-improving strategies, interpersonal affect-worsening strategies and couple satisfaction, the main interest being the connections of interpersonal emotion regulation strategies to relationship satisfaction. Another goal of the present study is to examine the differences between women and men for interpersonal affect-improving strategies and interpersonal affect-worsening strategies.

Method

Procedure

The respondents were students enrolled in a psychology course (and their partners) or were recruited by such a student. Each participant received a set of questionnaires comprised of The Emotion Regulation of Others and Self Scale – Extrinsic Subscale, Couple Satisfaction Index – 4, and demographic questions. For the questionnaires to be considered valid, both partners of the couple had to accept to participate. All of the respondents were informed about the confidentiality of the data they provide. They were also briefed about their right to extract themselves from the study at any time point without further consequences. The students that participated with their partners in the study or recruited a couple to participate were compensated with bonus points for their final course grade.

Participants

The sample was comprised of 118 heterosexual couples that met the inclusion criteria: both partners had to be at least 18 years old at the moment of the data collection, and their relationship to be ongoing for at least six months. The average age was 20.35 (SD = 2.74) years for women and 22.38 (SD = 4.11) years for men, while the average relationship length was 26.39 (SD = 22.13) months.

Measures

To assess the interpersonal emotion regulation strategies, we used *The Emotion Regulation of Others and Self scale* (EROS; Niven, Totterdell, Stride, & Holman, 2011). To

better fit the purpose of this study, we decided to utilize just the extrinsic emotion regulation subscale. There is a total of 9 items, six of them assessing the affect-improving strategies (e.g. 'I did something nice with my partner to try to make them feel better.'), while the other three items are focused on the affect-worsening strategies (e.g. 'I told my partner about their shortcomings to try to make them feel worse.'). For each item, the participants responded on a Likert-type scale, ranging from 1 (not at all) to 5 (a great deal). The alpha Cronbach coefficient showed a good internal consistency for both women and men (affect-improving: αwomen = .79, αmen = .78; affect-worsening: αwomen = .80; αmen = .78).

To measure the general couple satisfaction we used the *Couple Satisfaction Inventory – 4* (CSI-4; Funk & Rogge, 2007). For every one of the four items (e. g. 'How rewarding is your relationship with your partner?), the respondents were asked to rate how true each statement was for their romantic relationship. In our sample, the CSI-4 demonstrates good reliability for both women and men (α_{women} = .89; α_{men} = .89).

In addition, each partner of the couple completed the requested information on the *demographics* (gender, age, relationship duration).

Data analysis

We started by computing the correlations between women's and men's interpersonal affect-improving strategies, interpersonal affect-worsening strategies, and couple satisfaction. Then we analyzed the differences between women and men for affect-improving strategies, affect-worsening strategies, and couple satisfaction.

Results

In Table 1 we can observe the computed correlations for the main study's variables. We are especially interested in the associations between interpersonal affect-improving strategies/ interpersonal affect-worsening strategies and couple satisfaction. We can observe positive and significant relationships between women's and men's interpersonal affect-improving strategies and women's and men's couple satisfaction ($r_{improv.w\text{-}sat.w}$ = .396, $p_{improv.w\text{-}sat.w}$ < .001; $r_{improv.m\text{-}sat.w}$ = .418, $p_{improv.m\text{-}sat.w}$ < .001; $r_{improv.w\text{-}sat.m}$ = .307, $p_{improv.w\text{-}sat.m}$ = .001; $r_{improv.m\text{-}sat.m}$ = .497, $p_{improv.m\text{-}sat.m}$ < .001). In opposition, we can notice the negative and significant associations between women's and men's interpersonal affect-worsening strategies and women's and men's couple satisfaction ($r_{worsen.w\text{-}sat.w}$ = -.400, $p_{worsen.w\text{-}sat.w}$ < .001; $r_{worsen.m\text{-}sat.w}$ = -.319, $p_{worsen.m\text{-}sat.w}$ < .001; $r_{worsen.w\text{-}sat.m}$ = -.243, $p_{worsen.w\text{-}sat.m}$ = .008; $r_{worsen.m\text{-}sat.m}$ = -.288, $p_{worsen.m\text{-}sat.m}$ = .002). Also, we can highlight the positive connections between women's and men's interpersonal improving strategies (r = .370, p < .001), women's and men's interpersonal affect-worsening strategies (r = .615, p < .001) and women's and men's couple satisfaction (r = .778, p < .001).

Table 1. Correlations for the main variables.

	1	2	3	4	5
Affect-improving - women					
Affect-improving - men	.370**				
Affect-worsening - women	-.092	-.020			
Affect-worsening - men	.110	-.024	.615**		
Satisfaction - women	.396**	.418**	-.400**	-.319**	

Satisfaction - men	.307**	.497**	-.243**	-.288**	.778**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

In Table 2 are presented the means and standard deviations for the main study's variables and the differences between women and men for the same variables. We can observe that there are no significant differences for the interpersonal affect-improving strategies ($t_{w\text{-}m}$ = 1.08, $p_{w\text{-}m}$ = .282) or interpersonal affect-worsening strategies ($t_{w\text{-}m}$ = .36, $p_{w\text{-}m}$ = .715). We can notice significant differences between women and men only for the couple satisfaction ($t_{w\text{-}m}$ = -2.08, $p_{w\text{-}m}$ = .039), women showing a slightly lower level of satisfaction than men.

Table 2. Differences between women and men for main study variables

	Women		Men		$f_{w\text{-}m}$	Dif
	M(SD)		*M(SD)*			*t*
Affect-Improving	26.25	(3.35)	25.87	(3.46)	8	1.0
Affect-Worsening	5.09	(2.59)	5.01	(2.56)		.36
Satisfaction	20.92	(3.65)	21.38	(3.62)	2.08*	-

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Discussion

Although interpersonal emotion regulation is regarded as a significant process for social and romantic relationships (Niven et al., 2012b; Niven, Garcia, van der Lowe, Holman, & Mansell, 2015; Niven, Troth, & Holman, 2019), it is understudied, especially when it comes to its impact on romantic dyads. This study aims to further the knowledge on the link between interpersonal emotion regulation and couple satisfaction.

The results revealed significant positive associations between women's and men's interpersonal affect-improving strategies and couple satisfaction. Our findings are in line with the results obtained in the research on other types of relationships (Madrid, Totterdell, Niven, & Vasquez, 2018; Niven et al., 2015, Niven et al., 2019; Troth et al., 2018). A possible explanatory mechanism for these results may reside in the way the interpersonal affect-improving strategies action. Affect-improving strategies are employed to produce positive emotions in the other person (Niven et al., 2009), which in turn, link in a positive way with couple satisfaction (Feeney, Noler, & Roberts, 1996; Kuijer, Buunk, Ybema, & Wobbes, 2002). In addition, the results highlighted significant and negative relations between women's and men's interpersonal affect-worsening strategies and couple satisfaction. These findings can be explained through the same mechanism, this time applied to negative emotions and their connection to relationship satisfaction (Feeney et al., 1996).

We also tested the differences between women's and men's interpersonal emotion regulation strategies, and the results were insignificant. An aspect that may seem surprising, especially taking into consideration the observed differences between males and females in the expression of emotions (Plant, Hyde, Keltner, & Devine, 2000). Although there are differences in the level of expression, women and men tend to have similar emotional experiences (Ellemers, 2018).

This study has its strong points, namely: it examines the link between interpersonal emotion regulation strategies (from the model developed by Niven and colleagues in 2009) and couple satisfaction while working with distinguished dyads and taking into account both women's and men's experiences. But it also has some weak points: for assessment, the study uses questionnaires, is correlational, and has a young sample of participants. Future studies may want to focus on an approach that can offer the possibility to obtain predictions and also use a study sample that varies more in age.

Conclusion

Due to the lack of research on the associations between interpersonal emotion regulation and couple satisfaction, this study is a relevant addition to the literature. It brings supplementary information for the connections of the interpersonal affect-improving strategies/interpersonal affect-worsening strategies to couple satisfaction. This study shows that for both women and men, there are positive links between affect-improving strategies and couple satisfaction, and negative links between affect-worsening strategies and couple satisfaction. These results can help by basing future research and aiding practitioners in creating psychotherapy programs for couples.

Acknowledgment

This study was co-funded by the European Social Fund, through Operational Programme Human Capital 2014-2020, project number POCU/380/6/13/123623, project title <<PhD Students and Postdoctoral Researchers Prepared for the Labour Market!>>

BIBLIOGRAPHY

Ben-Naim, S., Hirschberger, G., Ein-Dor, T., & Mikulincer, M. (2013). An experimental study of emotion regulation during relationship conflict interactions: The moderating role of attachment orientations. *Emotion*, *13*(3), 1-14. doi: 10.1037/a0031473

Butler, E. A. (2015). Interpersonal affect dynamics: It takes two (and time) to tango. *Emotion Review*, *7*(4), 336-341. doi: 10.1177/1754073915590622

Ellemers, N. (2018). Gender stereotypes. *Annual review of psychology*, *69*, 275-298. doi: 10.1146/annurev-psych-122216-011719

Farley, J. P., & Kim-Spoon, J. (2014). The development of adolescent self-regulation: Reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. *Journal of adolescence*, *37*(4), 433-440. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.03.009

Feeney, J.A., Noller, P., & Roberts, N. (1996). Emotion, attachment, and satisfaction in close relationships. In P.A. Andersen & L.K. Guerrero (Eds.), Handbook of communication and emotion: Research, theory, applications, and contexts (p. 473–505). Academic Press. doi: 10.1016/B978-012057770-5/50020-5

Funk, J. L., & Rogge, R. D. (2007). Testing the ruler with item response theory: increasing precision of measurement for relationship satisfaction with the Couples Satisfaction Index. *Journal of Family Psychology*, *21*(4), 572-583. doi: 10.1037/0893-3200.21.4.572

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, *85*(2), 348-362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348

Halford, W. K., & Bodenmann, G. (2013). Effects of relationship education on maintenance of couple relationship satisfaction. Clinical Psychology Review, 33, 512–525. doi: 10.1016/j.cpr.2013.02.001

Keizer, R. (2014). Relationship satisfaction. In A. C. Michalos (Ed.), Encyclopedia of quality of life and well-being research. Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-007-0753-5_2455

Kuijer, R. G., Buunk, B. P., Ybema, J. F., & Wobbes, T. (2002). The relation between perceived inequity, marital satisfaction and emotions among couples facing cancer. *British Journal of Social Psychology*, *41*(1), 39-56. doi: 10.1348/014466602165045

Lavner, J. A., & Bradbury, T. N. (2012). Why do even satisfied newlyweds eventually go on to divorce? Journal of Family Psychology, 26, 1–10. doi: 0.1037/a0025966

Madrid, H. P., Totterdell, P., Niven, K., & Vasquez, C. A. (2018). Investigating a process model for leader affective presence, interpersonal emotion regulation, and interpersonal behaviour in teams. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *27*(5), 642-656. doi: 10.1080/1359432X.2018.1505719

Malouff, J. M., Schutte, N. S., & Thorsteinsson, E. B. (2014). Trait emotional intelligence and romantic relationship satisfaction: A meta-analysis. *The American Journal of Family Therapy*, *42*(1), 53-66. doi: 10.1080/01926187.2012.748549

McIntosh, W. D., Locker, L., Jr., Briley, K., Ryan, R., & Scott, A. J. (2011). What do older adults seek in their potential romantic partners? Evidence from online personal ads. *The International Journal of Aging & Human Development, 72*(1), 67–82. doi:10.2190/AG.72.1.d

Niven, K. (2017). The four key characteristics of interpersonal emotion regulation. *Current opinion in psychology*, *17(1)*, 89-93. doi: 10.1016/j.copsyc.2017.06.015

Niven, K., Garcia, D., Van der Löwe, I., Holman, D., & Mansell, W. (2015). Becoming popular: interpersonal emotion regulation predicts relationship formation in real life social networks. *Frontiers in psychology*, *6*, 1452. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01452

Niven, K., Holman, D., & Totterdell, P. (2012a). How to win friendship and trust by influencing people's feelings: An investigation of interpersonal affect regulation and the quality of relationships. *Human Relations*, *65*(6), 777-805. doi: 10.1177/0018726712439909

Niven, K., Macdonald, I., & Holman, D. (2012b). You spin me right round: cross-relationship variability in IER. *Frontiers in psychology*, *3*, 394. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00394

Niven, K. , Troth, A. C. and Holman, D. (2019). Do the effects of interpersonal emotion regulation depend on people's underlying motives? *Journal of Occupational and Organisational Psychology*. doi:10.1111/joop.12257

Niven, K., Totterdell, P., & Holman, D. (2009). A classification of controlled interpersonal affect regulation strategies. *Emotion*, *9*(4), 498-509. doi: 10.1037/a0015962

Niven, K., Totterdell, P., Stride, C. B., & Holman, D. (2011). Emotion regulation of others and self (EROS): The development and validation of a new individual difference measure. Current Psychology, 30, 53–73. doi: 10.1007/s12144–011–9099–9

Plant, E. A., Hyde, J. S., Keltner, D., & Devine, P. G. (2000). The gender stereotyping of emotions. *Psychology of Women Quarterly*, *24*(1), 81-92. doi: 10.1111/j.1471-6402.2000.tb01024.x

Proulx, C. M., Helms, H. M., & Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well- being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and family*, *69*(3), 576-593. doi: 10.1111/j.1741-3737.2007.00393.x

Tamminen, K. A., Page-Gould, E., Schellenberg, B., Palmateer, T., Thai, S., Sabiston, C. M., & Crocker, P. R. (2019). A daily diary study of interpersonal emotion regulation, the social environment, and team performance among university athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, *45*, 101566. doi: 10.1016/j.psychsport.2019.101566

Troth, A. C., Lawrence, S. A., Jordan, P. J., & Ashkanasy, N. M. (2018). Interpersonal emotion regulation in the workplace: a conceptual and operational review and future research Agenda. *International Journal of Management Reviews*, *20*(2), 523-543. doi: 10.1111/ijmr.12144

Turliuc, M. N., & Jitaru, M. (2019). Interpersonal emotion regulation – A concept in search of clarification. *Revista de Psihologie*, *65*(4), 281-291.

Vanderbleek, L., Robinson, E. H., Casado-Kehoe, M., & Young, M. E. (2011). The relationship between play and couple satisfaction and stability. *The Family Journal*, *19*, 132–139. doi:10.1177/1066480711399729

Vater, A., & Schröder-Abé, M. (2015). Explaining the link between personality and relationship satisfaction: Emotion regulation and interpersonal behaviour in conflict discussions. *European Journal of Personality*, *29*(2), 201-215. doi: 10.1002/per.1993

Watson, W. K., Stelle, C., & Bell, N. (2017). Older women in new romantic relationships: understanding the meaning and importance of sex in later life. *The international journal of aging and human development*, *85*(1), 33-43. doi: 10.1177/0091415016680067

Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, *13*(5), 803-810. doi: 10.1037/a0033839

MIGRATION AND ENTREPRENEURSHIP. STATISTICS REGARDING ROMANIAN COMPANIES IN ITALY

Alexandra Georgiana Poenaru
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract:Nowadays, migration is a widespread phenomenon on a global scale. In recent years, Italy and many other European countries have witnessed a profound evolution of the migration process and a continuous increase in the entrepreneurial initiatives of immigrants. Immigrant entrepreneurs have proven to be an important force for the economic development of many countries (Echikson et al., 2000; Anderson and Platzer, 2006; Chrysostome and Lin, 2010) and for this reason, studies on the correlation between entrepreneurship and immigrants have become increasingly popular. Therefore, the purpose of this study is to perform a theoretical analysis on the concepts of migration and entrepreneurship as well as the presentation of statistical data on the entrepreneurial initiative of Romanians in Italy, areas of activity and distribution by region. According to the analyzed data, in the Piemonte region Romanians occupy the 1st place in terms of the number of companies (22.9%) and the lowest entrepreneurial initiative is found in southern Italy.

Keywords: migration, entrepreneurship, immigrants, Romanians, Italy

Introducere

Migrația este un fenomen răspândit la scară globală. Potrivit datelor furnizate de Națiunile Unite, dacă în anul 2000 la nivel global existau 175 de milioane de imigranți, această cifră a crescut la 214 milioane în 2008, ajungând ca în anul 2019 numărul să crească la 272 de milioane. Așadar, în două decenii numărul migranților internaționali a crescut cu 51 de milioane. În prezent, migranții internaționali reprezintă 3,5 % din populația globală, comparativ cu 2,8 % în anul 2000, conform noilor estimări publicate de Organizația Națiunilor Unite. Cel mai mare număr de migranți este înregistrat pe continental european, estimarea fiind de 82 de milioane.

România deține un rol cheie în contextul migrației internaționale la nivelul Uniunii Europene întrucât are un statut foarte bine cunoscut ca furnizor de imigranți activi (Grosu, Constantin, 2013) pe piața muncii. De pildă, conform ISTAT, pentru anul 2019 Italia înregistra 5.255.503 de imigranți reprezentând 8.7% din populația rezidentă. La 1 ianuarie 2019, cea mai numeroasă comunitate de imigranți era cea românească (1.206.938, adică 22,97%) urmată de imigranții din Albania (8.39%) și Maroc (8.05%). În ultimii ani, Italia și multe alte țări europene au asistat la o evoluție profundă a procesului de migrație și la o creștere continuă a inițiativelor antreprenoriale ale imigranților. Antreprenorii imigranți s-au dovedit a fi o forță importantă pentru dezvoltarea economică a multor țări (Echikson et al., 2000; Anderson și Platzer, 2006; Chrysostome și Lin, 2010) iar din acest motiv, studiile privind corelația antreprenoriat - imigranți au devenit tot mai populare.

Recent, cercetătorii au început să se întrebe dacă antreprenorii imigranți sunt antreprenori pentru că sunt imigranți sau imigranții sunt imigranți pentru că sunt antreprenori (Ensign și Robinson, 2011). Desigur, multe studii arată că imigranții sunt obligați să se ocupe de munca independentă (Li, 2000; Bogan și Darity Jr, 2008). În același timp, mulți alții sugerează că oamenii care își părăsesc patria trebuie să aibă un anumit nivel de conducere și spirit antreprenorial (Fisher și Koch, 2008). Cu toate acestea, nu se știe nimic despre persoanele care migrează din motive antreprenoriale sau despre strategiile de migrare

antreprenorială. Motivele acestui decalaj de cunoştinţe decurg, aşa cum aprecia Turkina (2013) din faptul că literatura de antreprenoriat nu are prea multe de spus despre caracteristicile, cauzele şi efectele antreprenoriatului emigrării.

După cum am precizat, scopul acestei lucrări este de a realiza o analiză privind iniţiativa antreprenorială a imigranţilor în Italia şi totodată de a evidenţia prezenţa românilor în acest cadru. Pentru aceasta, am apelat la datele statistice furnizate de *Centro Studi e Ricerche IDOS*.

Migraţie şi antreprenoriat

Mai multe studii realizate în a doua jumătate a anilor '80 au atras atenţia asupra dificultăţilor cu care se confruntă imigranţii care doresc să dezvolte o afacere în societatea gazdă (Boissevain, Grotenbreg, 1987; Cobas, 1989). Ulterior, literatura de specialitate a adus în atenţie studiile care erau fundamentate pe caracterul etnic al activităţilor antreprenoriale ale imigranţilor (Aldrich, Waldinger, 1990; Yoon, 1991). În ultimii ani, cercetătorii au început să exploreze integrarea antreprenorilor imigranţi în reţelele sociale şi cum pot identifica oportunităţi de afaceri (Salaff et.al., 2006).

Teoriile cu privire la relaţia dintre calitatea de imigrant şi cea de antreprenor sunt diverse şi au la bază atât factori culturali cât şi structurali ce influenţează decizia de a intra în afaceri. Abordarea culturală şi structurală reprezintă punctul de plecare al teoriilor din trecut şi din prezent.

Abordarea culturală stă la baza uneia dintre cele mai vechi teorii din literatura antreprenorială a imigranţilor şi se concentrează pe conceptul de *etnie*. Această abordare exprimă valorile şi elementele culturale ca determinanţi esenţiali ai activităţii antreprenoriale. În această direcţie, Light şi Bonacich (1988) au avut una dintre cele mai importante contribuţii. Ei susţin că antreprenoriatul poate fi explicat prin intermediul resurselor etnice şi de clasă. Resursele de clasă sunt legate de grupul etnic şi includ bunuri materiale şi tangibile, cum ar fi proprietatea, bogăţia, educaţia, experienţa de lucru, valorile şi atitudinile. Resursele etnice sunt factori intangibili, cum ar fi încrederea, valorile culturale, canalele de informare, abilităţile, potenţialul de conducere şi solidaritatea precum şi capitalul social care apare adesea din reţele şi structuri sociale. Alţi autori afirmă că resursele etnice includ abilităţi antreprenoriale pe care fiecare imigrant sau grupuri de imigranţi le aduc din regiunea lor de origine şi care au fost dobândite de la o vârstă fragedă formând o identitate etnică. Aceste abilităţi intangibile sunt transmise de la părinţi la descendenţi în cadrul comunităţii fiind considerate un mod de viaţă. Familia este principala instituţie care contribuie la dezvoltarea abilităţilor antreprenoriale (Borjas, 1995).

Nucleul abordărilor structurale se referă în principal la teoriile cererii, care tind să sublinieze rolul factorilor externi care influenţează crearea şi stabilizarea antreprenoriatului imigranţilor în mediul gazdă. Principalii factori structurali includ cadrul juridico-instituţional, accesul la capital, situaţia economică a pieţelor generale şi barierele de intrare, concurenţa, situaţia pieţelor internaţionale, discriminarea.

În literatura de specialitate, întreprinderile dezvoltate de imigranţi pot fi clasificate în opt categorii în raport cu linia de produse şi tipul de consumatori, după cum urmează:

- *„ethnic enclave*" (acesta serveşte doar membrilor unui anumit grup de imigranţi şi oferă în principal produse tradiţionale);
- *„ ethnic enterprise"* (au cerinţe specifice asupra anumitor bunuri şi servicii care sunt legate de ţara de origine şi care nu sunt prezente pe piaţa obişnuită);
- *„ open enterprise"* (este sugerat faptuş că migranţii pot satisface publicul general dincolo de mediul lor etnic);
- *„ intermediary enterprise"* (întreprinderi care oferă bunuri şi servicii etnice netipice comunităţii de imigranţi);

- *„ refuge enterprise”* (apar din dificultatea imigranților de a intra regulat pe piață, ca urmare a unor reguli rigide excesive privind condițiile în care sunt dispuși să lucreze);
- *„ under-served enterprise”* (se referă la faptul că antreprenorii anteriori s-au mutat în alte sectoare și astfel au lăsat spațiu pentru noii imigranți);
- *„ special enterprise”* (aceste întreprinderi se bazează pe produse etnice foarte rafinate și originale, care atrag de obicei doar indivizi bogați);
- *„ niche enterprise”* (se referă la specializarea într-o anumită linie de produse care nu are legătură cu etnia și se adresează unei clientele diverse).

Pentru înțelegerea antreprenoriatului este esențială înțelegerea analizei legăturii dintre oportunități și persoanele care fructifică diferitele oportunități. Pe de o parte, mediul creează oportunități de afaceri pentru antreprenori prin asimetrii informaționale, schimbări ale forțelor sociale, politice, demografice și economice, invenții și descoperiri noi (Venkataraman, 1997; Shane, 2000; Eckhardt și Shane, 2003). Ca atare, contextul este important pentru a înțelege când, cum și de ce se întâmplă antreprenoriatul și cine se implică (Welter, 2011). Pe de altă parte, atributele individuale ale antreprenorilor, cum ar fi mediul cultural, educația, experiența de viață sunt factori determinant pentru identificarea și realizarea oportunităților de afaceri (Ucbasaran și Westhead, 2002; Ardichvilia et.al., 2003).

Statistici privind firmele românești de pe teritoriul Italiei în 2019

Potrivit *Rapporto Immigrazione e Imprenditoria* (2019) în ultimii ani, în Italia, s-a remarcat o tendință de creștere a implicării imigranților în dezvoltarea unor afaceri. De la comerț la construcții, de la catering la producție, inițiativele de muncă independentă ale migranților s-au răspândit rapid, introducând noi tipuri de produse și servicii atât în beneficiul migranților cât și al populației de origine. Dacă în 2018 activitățile independente desfășurate de lucrătorii imigranți în Italia au înregistrat o creștere semnificativă suplimentară (+ 2,5% față de anul precedent), la începutul anului 2019 existau 602.180 firme ale imigranților. Activitățile independente ale lucrătorilor imigranți din Italia se desfășoară în principal în comerț și construcții, două domenii care reunească aproape 6 din 10 afaceri ale imigranților (57,5% din total). În ciuda concentrării puternice în regiunile Central-Nordice, unde întreprinderile imigranților funcționează în 77,4% din cazuri și în marile zone metropolitane (începând de la Roma, Milano, Napoli și Florența), fenomenul este o realitate consolidată și în creștere și în zona sudică (22,7%). Pentru o prezentare detaliată a situației fiecărei regiuni și provincii, tabloul general continuă să evidențieze conducerea consolidată a Lombardiei (19,4%) și Lazio (13,3%). Acestea sunt urmate de peste 40 de mii de companii administrate de imigranți în Toscana (9,4%), Emilia-Romagna (8,8%), Veneto (8,3%), Campania (7,6%) și Piemonte (7,3%).

Influența zonei și a sistemelor socio-economice locale se reflectă în căile de integrare sectorială. Rămânând la un nivel general, datele arată că în regiunile nordice construcțiile reprezintă principala activitate a imigranților care dețin firme individuale (cu singura excepție în Veneto), în zona central și mai ales în sud predomină comerțul (în proporție de 75,7% în Calabria, unde se atinge valoarea maximă). Pe de altă parte, industria prelucrătoare se remarcă ca un domeniu important în special în Toscana, unde există o cincime din toți micii antreprenori imigranți (20,2%), și în Marche (14,6%) și, prin urmare, în Veneto, în Abruzzo și Emilia-Romagna. Cu toate acestea, în Lazio se remarcă importanța serviciilor comerciale (15,3%).

Tabelul 1. Titulari de firme individuale în Italia după țara de origine (31.12.2018)

Țara de origine	*Primul sector*	*Al doilea sector*	*Al treilea sector*

Maroc	Comerț (70.1%)	Construcții (14.0%)	Servicii (4.1%)
China	Comerț (35.7%)	Producție (32.7%)	Hoteluri/restaurant (13.4%)
România	Construcții (60.0%)	Comerț (12.8%)	Servicii (5.1%)
Albania	Construcții (68.8%)	Comerț (7.4%)	Hoteluri/restaurante (4.8%)
Bangladesh	Comerț (64.3%)	Servicii (15.9%)	Construcții (3.8%)
Total imigranți	*Comerț (38.9%)*	*Construcții (24.8%)*	*Producție (7.6%)*
Italia	Comerț (28.5%)	Construcții (14.0%)	Producție (6.7%)

Sursa: Rapporto Immigrazione e Imprenditoria (2019), p. 16

După cum se poate observa în tabelul 1, domeniile cele mai vizate de imigranți în vederea dezvoltării unei afaceri sunt construcțiile, comerțul, serviciile precum și sectorul producției, comparativ cu prezența populației italiane care este mai redusă în aceste sectoare. Referitor la imigranții români, principalul sector de activitate în care aceștia au firme individuale este reprezentat de construcții cu un procent de 60%, urmat de comerț (12.8%) și servicii (5.1%). De altfel, potrivit studiilor realizate de către cercetătorii italieni acestea sunt principalele domenii în care românii activează ca angajați pe piața muncii din Italia. În studiul *Migration in Italy is Backing the Old Age Welfare*, Daniela del Boca și Alessandra Venturini (2014) realizează o analiză privind domeniile în care activează românii. Este susținută ideea conform căreia proporția migranților români (bărbați) angajați în construcții este de 42%, mai mare, comparativ cu celelalte comunități de migranți (27%) și de peste trei ori mai mare comparativ cu cetățenii italieni (12,3%). În plus, migranții români sunt angajați și în sectorul de producție (22%) comparativ cu 29,5% alți migranți și 24% localnici. Mai puțin semnificativă este prezența migranților români în domeniile comerț și transport (7,4% și, respectiv, 8,2%).

Așadar, la finele anului 2018, în Italia au fost înregistrate 602.180 de firme ale imigranților cu o creștere de 2.5% comparativ cu anul 2017. Principalii titulari imigranți de firme individuale din Italia provin din Maroc (14.1%), China (11.5%), România (10.7%), Albania (6.9%), Bangladesh (6.65) și Egipt (4.0%).

Dacă ne referim la distribuția imigranților care au firme în funcție de regiune, precum și situația românilor în mod particular, datele sunt sintetizate în Tabelul 2. Avem în vedere precizarea regiunii, numărul total al firmelor conduse de imigranți, procentul din totalul firmelor din regiunea respectivă precum și situația românilor care de țin firme.

Tabelul 2. Inițiativa antreprenorială a imigranților (31.12.2018)

Regiunea	*Valori absolute firme imigranți*	*% Din totalul firmelor*	*România (%)*
Abruzzo	14.113	9.5%	10.3% (locul 2)
Basilicata	2.169	3.6%	6.6.% (locul 5)
Calabria	14.893	8%	-
Campania	45.809	7.7.%	-
Emilia Romagna	53.046	11.7%	10.3 (locul 4)

Friuli Venezia Giulia	12.061	11.8%	8.2% (locul 3)
Lazio	79.845	12.1%	16.2% (locul 2)
Liguria	21.089	12.9%	9.1% (locul 3)
Lombardia	116.784	12.1%	10.5 (locul 4)
Marche	16.293	9.6%	9.8 (locul 2)
Molise	2.193	6.2%	7.0% (locul 4)
Piemonte	43.742	10.1%	22.9% (locul 1)
Puglia	19.321	5.1%	-
Sardegna	10.452	6.2%	-
Sicilia	23.375	5.9%	-
Toscana	56.438	13.6%	12.0% (locul 4)
Trentino e Alto Adige	7.485	6.8%	-
Umbria	8.391	8.9%	14.3% (locul 2)
Valle d'Aosta	705	5.75	16.2% (locul 2)
Veneto	49.976	10.3%	12.7 % (locul 2)

*Sursa***:** Adaptare proprie după *Rapporto Immigrazione e Imprenditoria* (2019)

Conform tabelului 2, am menționat numărul total al firmelor deținute de imigranți pentru fiecare regiune din Italia. În cazul românilor se poate observa că în majoritatea regiunilor aceștia dețin firme individuale ocupând chiar primele locuri. Având în vedere că în regiunea Piemonte (care cuprinde zona Torino) comunitatea românească este cea mai numeroasă din totalul imigranților (34.6% conform ISTAT, urmată de Maroc cu o prezență de 12.7% și Albania 9.6%) inițiativa antreprenorială este cea mai ridicată ocupând locul 1 cu un procent de 22.9%. Se poate observa o prezență a românilor în sfera antreprenorială în special în zonele centrale și nordice. O prezență mai scăzută se regăsește în regiunile din sudul Italiei unde românii nu sunt prezenți în top 6 imigranți titular de firme individuale după țara de origine. În altă ordine de idei, acest decalaj poate fi justificat datorită diferențelor socio-economice dintre regiunile din Nord și cele dinSud. Astfel, potrivit datelor statistice furnizate de Institutul Național de Statistică din Italia, regiunile italiene care găzduiesc cel mai mare număr de români sunt Lazio, Lombardia, Piemonte, Veneto, Emilia Romagna, Toscana, regiuni din centrul și Nordul Italiei. În timp ce Nordul Italiei este dezvoltat, puternic industrializat, dominat de companii private, Sudul agricol, este mai puţin dezvoltat, mai puţin prosper şi cu un şomaj ridicat. În mod evident standardele de viaţă au cunoscut o diferenţă considerabilă între cele două zone. De pildă, triunghiul industrial din Nord (Milano – Torino – Genova) alături de cel din Regiunea Toscana (Firenze – Prato - Pistoia) constituie coloana vertebrală a industriei italiene.

Concluzii

În mod evident, antreprenorul are un rol central atât în contextul specific al pieței, cât și în contextul mai larg al societății. Imigranții români și nu numai, au dezvoltat de-a lungul diferite afaceri în Italia. Principalele sectoare în care imigranții activează sunt construcțiile, comerțul, serviciile, hoteluri şi restaurante şi sectorul producției. Prezența românilor în sfera

antreprenoriatului este reprezentativă pentru următoarele sectoare: construcții (60%), comerț (12.8%) și servicii (5.1%). De altfel, acestea sunt și sectoarele în care românii activează pe piața muncii din Italia. Românii au dezvoltat afaceri cu precădere în zonele central și nordice și mai puțin în zona sudică a Italiei. În regiuni precum Piemonte, Lazio, Marche, Veneto, Umbria și Valle d'Aosta românii sunt cei printre cei mai activi din perspectiva inițiativei antreprenoriale în rândul imigranților. La polul opus se află regiunile Calabria, Campania, Puglia, Sardegna, Sicilia unde românii nu se află în top 6 titulari de firme individuale după țara de origine.

BIBLIOGRAPHY

Chrysostome, E. and Lin, X. (2010), Immigrant entrepreneurship: scrutinizing a promising type of business venture, *Thunderbird International Business Review*, Vol. 52 No. 2, pp. 77-82.

Echikson,W., Schmidt, K.A., Dawley, H. and Bawden, A. (2000), Unsung heroes:Europe's immigrant entrepreneurs are creating thriving businesses and thousands of jobs, *Business Week*, 27 February, pp. 20-24.

Anderson, S. and Platzer, M. (2006), American Made: The Impacts of Immigrant Entrepreneurs and Professionals on US Competitiveness, National Venture Capital Association, Arlington, VA.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs (UN DESA).

Grosu, R.M., Constantin, D.L. (2013), The international migration in the EU. A descriptive analysis focused on Romania, *Acta Universitatis Danubius – Oeconomica*, Vol. 9, No 4, pp.306-318.

Istituto Nazionale di Statistica, https://www.istat.it/.

Li, P.S. (2000), Economic returns of immigrants' self-employment, *Canadian Journal of Sociology*, Vol. 25 No. 1, pp. 1-34.

Bogan, V. and Darity, W. Jr (2008), Culture and entrepreneurship? African American and immigrant self-employment in the United States, *Journal of Socio-Economics*, Vol. 37, No. 5, pp. 1999-2019.

Fisher, J.L. and Koch, J.V. (2008), Born, Not Made: The Entrepreneurial Personality, Praeger Publishers, Westport, CT.

Turkina, E., Mai Thi Thanh Thai (2013), Entrepreneurial migration: characteristics, causes and effects, *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy* Vol. 7 No. 3, 2013 pp. 188-195.

Rapporto Immigrazione e Impreditoria. Aggiornamento Statistico (2019).

Boissevain, J. and Grotenbreg, H. (1987), Survival in spite of the law: Surinamese entrepreneurs in Amsterdam, *Revue europeenne de migrations internationales*, Vol. 3 Nos 1/2, pp. 199-222.

Cobas, J.A. (1989), Six problems in the sociology of the ethnic economy, *Sociological Perspectives*, Vol. 32 No. 2, pp. 201-214.

Aldrich, H.E. and Waldinger, R. (1990), Ethnicity and entrepreneurship, *Annual Review of Sociology*, Vol. 16, pp. 111-135.

Yoon, I.J. (1991), The changing significance of ethnic and class resources in immigrant businesses: the case of Korean immigrant businesses in Chicago, *International Migration Review*, Vol. 25, pp. 303-332.

Salaff, J., Greve, A. and Wong, S.-L. (2006), "Business social networks and immigrant entrepreneurs from China", in Fong, E. and Luk, C. (Eds), Chinese Ethnic Economy: Global and Local Perspectives, Chapter 6, Routledge, London.

Light, I., Bonacich, E. (1988), Immigrant Entrepreneurs: Koreans in Los Angeles 1965-1982, University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=1496210

Borjas, G.J. (1995 b) The Economic Benefits from Immigration, *Journal of Economic Perspectives*, 9, pp.3-22.

Al Shawwa, H. Italy's new immigrant entrepreneurship: The paths of development of this new phenomenon, disponibil online https://core.ac.uk/download/pdf/158821776.pdf

Eckhardt, J. and Shane, S. (2003), "The individual-opportunity nexus: a new perspective on entrepreneurship", in Acs, Z. and Audretsch, D. (Eds), Handbook of Entrepreneurship, Kluwer, Boston, MA.

Venkataraman, S. (1997), "The distinctive domain of entrepreneurship research: an editor's perspective", in Katz, J. and Brockhaus, R.H. (Eds), Advances in Entrepreneurship,JAI Press, London.

Shane, S. (2000), Prior knowledge and the discovery of entrepreneurial opportunities, *Organization Science*, Vol. 11 No. 4, pp. 448-469.

Welter, F. (2011), Contextualizing entrepreneurship – conceptual challenges and ways forward, *Entrepreneurship: Theory & Practice*, Vol. 35 No. 1, pp. 165-184.

Ucbasaran, D. and Westhead, P. (2002), "Does entrepreneurial experience influence opportunity identification?", in Bygrave, W.D., Brush, C.G., Davidsson, P., Fiet, J., Greene, P.G., Harrison, R.T., Lerner, M., Meyer, G.D., Sohl, J. and Zacharakis, A. (Eds), Frontiers of Entrepreneurship Research, Babson College, Wellesley, MA, pp. 115-128.

Ardichvilia, A., Cardozob, R. and Rayc, S. (2003), A theory of entrepreneurial opportunity identification and development, *Journal of Business Venturing*, Vol. 18 No. 1, pp. 105-123.

del Boca, D., Venturini, A. (2014). Migration in Italy is Backing the Old Age Welfare. IZA Discussion Paper No. 8328.

THE TRADITIONAL ROMANIAN SHIRT FROM THE PERSPECTIVE OF GROUNDED THEORY

Mădălina Căpraru
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: The process of studying traditional art implies the longitudinal analysis of the construction and composition of the "ie" (traditional Romanian blouse), as well as the identification of the crown of meanings attributed to this traditional blouse in the 21st century. As the longitudinal analysis can be performed by using documentary materials such as books, photo albums, memoirs, or the study of blouses during different periods, the analysis of the evolution of actual meaning must be accomplished by an anchoring in the immediate reality of the Romanian traditional "ie". The reason for which I have chosen this theme is the entry on the Romanian market of all types of "authentic traditional" blouses, which implies the need of making a difference between these products. In order to grant an approach as grounded as possible in the actual reality, I have chosen grounded theory as a unique method of data selection and analysis. The data thus collected will be codified in order to develop a series of concepts which would define, in an actual and coherent manner, the evolving process of the traditional art. The pandemic and its afferent restrictive politics have wrecked my entire process of data collection, forcing me, at the same time, to become open to a new group of sources of information whose existence I had not been aware of – the "restoration" groups dedicated to the authentic "ie". In this article, I will reason the use of grounded theory in the research of the traditional art garment, the "ie", as well as the implications which this method of data analysis and gathering has on the results. Last but not least, I will make a short presentation of the characteristics of this new group of informers and their perspective and role towards the evolution of the authentic "ie".

Keywords: grounded theory, traditional "ie", restaurateur, adaptability, authenticity

1. Introducere

Ia, ca obiect de artă tradițională, trece prin aceleași „tratamente" ca tradiția. Un element în continuă schimbare[1], tradiția este supusă evoluțiilor apărute ca urmare a evoluției civilizațiilor. Arta tradițională este un obiect cultural în continuă schimbare. Însă nu întotdeauna schimbările sunt bine văzute de unii membrii ai comunității, în special când odată cu aceste schimbări se strecoară și elemente ce nu aparțin domeniului cultural al artelor tradiționale.

Motivul pentru care am ales această temă pentru acest articol și pentru lucrarea de doctorat este identificarea felului în care arta tradițională evoluează, din perspectiva cusutului iei. În urma acestui proces evolutiv, apar o serie de noi obiecte de cultură „tradițională" care poartă și ele denumirea de ie, bluză tradițională, bluză autentică. Din acest motiv, este importantă definirea iei tradiționale autentice și diferențierea ei de celelalte bluze „de inspirație tradițională", fie că sunt ele importate sau create de meșteri locali. O analiză a istoriei bluzei tradiționale românești de sărbătoare ne arată că un rol important în acest *proces adaptativ* al iei este jucat de *tezaurizatorii* acesteia. Planul inițial al lucrării era observarea evoluției iei tradiționale din perspectiva tezaurizatorilor, promotorilor și producătorilor tineri datorită viziunii lor asupra artei tradiționale și asupra noilor tehnologii. Asta nu înseamnă că

[1] Sumner, William G., The Folkways. A study of the Social Impotance of Usages, Customes, Mores and Morals, Project Gutenberg, 2008, Loc. 108.

neg contribuțiile aduse de meșterii și artiștii populari cu o experiență veritabilă în domeniu, dintre ei distingându-se și aceia care combină actualul cu trecutul într-un mod inovator. Însă, în urma unor interviuri față-în-față cu o serie de meșteri, colecționari și muzeografi, munca de teren a fost amânată ca urmare a pandemiei. În urma a acestor schimbări survenite din cazua politicilor restrictive impuse pentru a curba evoluția pandemiei COVID-19, următoarele interviuri au fost ținute utilizând resurse tehnologice precum telefonul și media: ZOOM, Skype și Facebook. O altă modificare adusă de imposibilitatea de a mai vizita ateliere și festivaluri tematice a implicat identificarea unui nou grup de informatori numiți pentru moment „revitalizatori" sau „restauratori". Pentru a analiza datele colectate din teren, m-am folosit de grounded theory. Această metodă de selectare și analiză a datelor mi-a permis să îmi pliez cercetarea atât în funcție de datele colectate din teren, cât și în funcție de politicile de combatere a pandemiei COVID-19.

2. Ia românească – perspective istorice, construcție, motive și simboluri

Pentru a înțelege pe deplin și păstra autenticitatea iei tradiționale, un studiu minuțios al detaliilor, motivelor, simbolurilor și tehnicilor de cusut este obligatoriu, în special în contextul apariției a din ce în ce mai multor bluze de inspirație și imitație tradițională. Parte a costumului popular tradițional de sărbătoare, ia este denumirea bluzei purtate de femei[2]. Primele mențiuni despre ia românească se regăsesc pe metopele de la Adamclisi, unde veșmintele femeilor și bărbaților de origine dacă sunt sculptate în piatră[3]. Delimitarea dintre variatele tipuri de ii existente pe piața românească necesită consultarea mai multor surse precum muzee, albume, lucrări de specialitate și tezaurizatori. Din sursele consultate până acum, am reușit să delimitez cinci perioade de dezvoltare a iei.

Prima perioadă, cea de la prima apariție a bluzei tradiționale românești până la sfârșitul secolului XVIII este reprezentat de o perioadă de existență și evoluție a iei despre care avem puține metode de datare istorică. Dintre aceste metode, enumăr excavările arheologice[4], stelele funerare[5], muzee (Respondenta M. M. M. identificând o ie de Vrancea din secolul XVIII la Muzeul din București). Aspectul și evoluția iei românești din această perioadă este, în mare parte, ascunsă în istorie.

A doua perioadă importantă în datarea iei este reprezentată de prima parte secolului XIX. Această perioadă, până spre sfârșitul secolului XIX – începutul secolului XX, este marcată de o serie de evenimente cu un impact important asupra evoluției și păstrării iei până în zilele noastre, precum și asuprea vizibilității ei la nivel internațional. Primul astfel de eveniment îl reprezintă înființarea de colecții private de către doamnele marilor familii boierești. Astfel de costume erau purtate la unele evenimente de primire a vizitelor străinilor[6] sau la cererea unor pictori[7] pentru realizarea de tablouri și albume[8]. Următorul eveniment

[2] Dinu Elena, Măiastra cu arnici (The gorgeous with altitude) - Povestea iei (The story of romanian blouse) | TVR1, YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=KxATn0Bk48k&feature=emb_rel_end&ab_channel=TVR, accesat la data de 5.10.2020.

[3] Rusu Antonia, Ia Românească – valoare națională universală, modalitate de valorificare, Al XII-lea simpozion Internațional „Cucuteni 5000Redivivus, Științe exacte și mai puțin Exacte",19-20 Octombrie 2017,Iași, Universitatea Tehnică „Gheorghe Asachi" din Iași, p. 101

[4] *Ibidem*

[5] https://www.youtube.com/watch?v=KxATn0Bk48k&feature=emb_rel_end&ab_channel=TVR

[6] Un astfel de exemplu este primirea regelui Carol I la conacul familiei Brătianu, în 1866, la un eveniment unde avea să cunoască familiile boierești și cultura poporului român reprezentată de costumul tradițional românesc. (Mihalache Cătălina, "Costumul „Național" românesc: Geneza unui simbol identitar", Anuarul Institutului de istorie »A.D. Xenopol« - Iași 54, p. 208.)

[7] Aici se încadrează portretele Mariței Bibescu în port tradițional, portretul Aglaiei Ghica în port tradițional, care a ajuns într-un album oferit regelui Ludwig I al Bavariei și poate, cel mai faimos dintre ele, portretul Mary grant, soția lui C. A. Rosetti, realizat de C. D. Rosenthal, *România revoluționară*. (Mihalache Cătălina,

important este reprezentat de implicarea familiei regale în promovarea portului tradițional românesc, atât pe plan național, cât și internațional. Dintre acestea, se remarcă Regina Maria, care colecționează mai multe costume tradiționale achiziționate de ea sau primite cadou de la boieri sau săteni. Tot Regina Maria este cea care îmbracă cel mai des portul popular în vizitele sale prin țară, ea fiind „inițiatoare de căpetenie a unei mișcări care avea ca scop, reînvierea unui stil național...”[9]. În încercarea de a promova arta tradițională autentică, marile doamne ale clasei superioare din România deschid o serie de școli de artizanat, unde femeile de la țară lucrau și realizau obiecte tradiționale românești după modele trimise și tipărite cu finanțarea familiilor boierești. Toate acestea pentru a promova răspândirea artei tradiționale autentice „în locul celor de speculă care inundau capitala”[10]. Acesta este momentul lansării a cât mai multor albume cu modele autentice, a deschiderii de ateliere și a introducerii în școli de lucru manual, unde fetele erau învățate să coase după modele autentice. Chiar dacă au fost deschise cu un scop nobil, atelierele de producere a artei tradiționale au început, ușor, să înlocuiască scopul păstrării și promovării artei tradiționale autentice românești cu unul pur economic. Astfel, în anul 1930, ateliere precum „Furnica”, „Domnița Maria” sau „Arta Românească” încep să producă piese de artă tradițională, printre care și ii, pentru toate gusturile de pe piața națională și internațională[11]. În aceiași perioadă, ingineri pasionați de arta tradițională precum Dimitrie Comșa[12] sau Erich Kolbenheyer[13] remarcă, cu tristețe, moartea și pierderea artei tradiționale românești pe care o admiră atât de mult. Conform celor doi autori, moartea tradiției autentice survine atunci când tradiția părăsește intimitatea locuinței țărăncii și este adoptată în ateliere și industrializată pentru profit. Începutul secolului XX marchează astfel, desprinderea aproape iremediabilă de arta tradițională autentică.

Perioada imediat următoare în evoluția bluzei tradiționale românești este marcată de perioada comunistă care, pentru a-și motiva acțiunile, îmbracă mesajul politic într-unul țărănist prin acțiuni precum înființarea de cooperative de meșteșugari care realizează „obiecte de artă tradițională” în masă sau organizarea Festivalului Național „Cântarea României”, un eveniment de promovare a mesajului socialist sub emblema tradiției. Modificările aduse artei tradiționale în perioada comunistă au mutilat permanent evoluția artelor tradiționale prin modificarea formelor, modelelor, a culorilor dar și prin crearea de replici sau miniaturi al căror unic scop era să servească discursul de partid. Schimbările prin care a trecut arta tradițională în perioada comunistă au pus bazele apariției kitsch-ului tradițional, element care este produs și astăzi cu același scop[14]. Un discurs cu aparențe tradiționale dar cu un motiv clar politic sau economic[15].Perioada comunistă s-a marcat astfel prin inventarea și modificarea elementelor de tradiție ce serveau mesajului de partid, crearea cooperativelor „tradiționale” care aveau ca scop inducerea mândriei de a fi român, tot cu un interes politic ascuns precum și crearea unui „tradițional românesc”, ștergând elementele de diferențiere regională sau locală.

”Costumul „Național” românesc: Geneza unui simbol identitar”, Anuarul Institutului de istorie »A.D. Xenopoș« - Iași 54, pp. 208-209.)

[8] Mihalache Cătălina, ”Costumul „Național” românesc: Geneza unui simbol identitar”, Anuarul Institutului de istorie »A.D. Xenopoș« - Iași 54, pp. 208-209.

[9] Idem, p. 217.

[10] Idem, p. 217.

[11] Idem, p. 225.

[12] Comșa Dimitrie, *Din ornamentica română, Album artistic reprezentând 284 broderii și țesături după originale țărănești,* Prefață, Editura și proorietatea reunieunei, Sibiu, 1904.

[13] Kolbenheyer Erich, *Motive ale cusăturilor țărănești din Bucovina*, Prefață, editată de Ministerul Lucrărilor Publice și de Dieta Bucovinei, Cernăuți, 1912.

[14] Popescu Ioana, *Foloasele privirii*, București, Editura Paideia, 2002, p. 48.

[15] Călinescu Matei, *Cinci fețe ale modernității: Modrenism, avangardă, decadență, kitsch, postmodernis,* Iași, Polirom, 2017.

Consumul de artă tradițională în secolul XXI, dar mai ales în perioada serbării centenarului a cunoscut un avânt extraordinar. Începând cu căderea comunismului și cu reîmprospătarea gustului românilor pentru arta tradițională românească, meșteșugarii care au început să vândă din ce în ce mai multe obiecte de artă tradițională (ii, ulcele, strachini, covoare), și continuând cu elementele de artă tradițională prezente în mediul publicitar, orientarea consumatorilor către turismul tradițional etc. Tot specific secolului XXI este apariția mișcărilor individuale de promovare a autenticității, similare cu cele întreprinse de Regina Maria și de doamnele apropiate de curtea regală la sfârșit de secol XIX, început de secol XX. Întâlnim astfel mișcări precum #givecredit, magazine on-line internaționale care promovează ia autentică precum La Blouse Romaine, grupuri de restauratori ai iei autentice precum Semne Cusute în acțiune fondat de Ioana Corduneanu, sau, mai recent, acțiunile întreprinse de actori individuali împreună cu aceste grupuri pentru a susține introducerea iei cu altiță în patrimoniul intangibil al umanității, UNESCO.

3. Metodologie

Pentru redactarea acestui articol am folosit aceiași metodologie utilizată în redactarea tezei de doctorat, articolul reprezentând, de fapt, o analiză a datelor colectate până în acest punct. Datele colectate până la momentul redactării acestui articol au provenit din interviuri față-în-față cu 2 meșteri populari, 2 muzeografi și un colecționar de costume populare autentice din zona Banatului, o serie de notițe luate din discuții cu meșteri în timp ce culegeam date de contact, observații de teren a tarabelor și produselor vândute. În urma mutării întregului proces de colectare de date în mediul on-line, am realizat un interviu telefonic cu un meșter popular și alte 8 interviuri cu restauratori, realizate pe ZOOM, Facebook sau telefonic. Interviurile desfășurate față-în-față s-au derulat, în funcție de disponibilitatea și cerințele subiecților, nestructurate, semi-structurate sau semi-structurate. Doar două au fost cazurile interviurilor structurate, primul fiind cazul unui meșteșugar care nu era dispus să participe la interviu decât după ce avea o listă de întrebări pregătită în prealabil. Cel e-al doilea interviu semi-structurat s-a derulat în Muzeul Etnografic al Moldovei, în cadrul unei expoziții private expuse de un colecționar de costume tradiționale din zona Banatului. Acest interviu a avut la bază exponatele și experiența colecționarului cu arta tradițională, urmând ca, pentru mai multe întrebări, să iau din nou legătura cu dumnealui. Celelalte interviuri față-în-față au fost de tip nestructurat, cu tema de discuții prezentată în prealabil, cercetătorul intervenind doar pentru a lămuri unele detalii.

O altă sursă importantă de date este reprezentată de paginile de social media ale grupurilor de restauratori, unde sunt postate planșe cu ii autentice sau modele de ii cusute după planșele de secol XIX, precum și paginile de Facebook, respectiv Instagram ale magazinelor on-line cu vânzare de ii sau ale meșterilor populari. Paginile de Facebook reprezintă de asemenea o sursă on-line de documentare, un grup dedicat restauratorilor de ii tradiționale autentice având în galerie scanate diferite albume de planșe, sau lucrări etnografice de specialitate. Fotografiile vor fi analizate din perspectiva construcției iei, a motivelor folosite, a culorilor prezente, precum și a cusăturilor, identificând, astfel elementele ce s-au modificat de-a lungul timpului, precum și felul în care aceste modificări au dus la apariția mai multor tipuri de „ii tradiționale românești".

Sursele de informație colectate au fost alese, și vor fi alese în continuare, utilizând două metode care se completează reciproc în studiul de față. Principala metodă de selecție a surselor de informație este metoda eșantionării teoretice. Conform lui Bryman[16], eșantionarea teoretică implică selecția surselor de informație în funcție de datele colectate anterior, cercetătorul având posibilitatea să modifice criteriile de selecție a subiecților în funcție de relevanța lor pentru subiectul cercetării. Pentru lucrarea de față, un astfel de caz a fost

[16] Bryman, Allan, Social research methods, Oxford: Oxford University Press, 2012, p. 419.

introducerea în grupul de informatori a restauratorilor și a grupurilor de revitalizare a artei tradiționale a cusutului. Cealaltă metodă de eșantionare utilizată este metoda bulgărelui de zăpadă. Odată identificat o persoană cu informații relevante pentru cercetare, aceasta îmi va face mai facilă accesarea altor surse de informații similare[17].

4. De ce grounded theory – scurtă prezentare a modelului de analiză a datelor

Odată colectate datele, analiza lor s-a realizat utilizând metoda grounded theory dezvoltată de Strauss, Glasser, respectiv Strauss și Corbin. Principiul de bază al grounded theory este, conform autorilor Strauss și Corbin[18], o metodă de analiză a datelor care stă la baza dezvoltării de concepte, sau de teorii, conform lui Glaser[19]. Am ales să utilizez această metodă de analiză a datelor deoarece îmi permite să studiez evoluția iei dintr-o perspectivă cât mai apropiată de realitate deoarece pot re-evalua constant procesul de cercetare în funcție de rezultatele obținute în urma analizei datelor.

Procedeul de analiză a datelor utilizând methoda grounded theory se realizează prin codificarea datelor culese care implică revizuirea transcrierilor interviurilor, a notelor de teren, a celorlalte documente „relevante pentru cercetare și identificarea acelor pasaje care sunt importante pentru întrebarea de cercetare sau care reprezintă o credință sau comportament proeminent în societatea studiată”[20]. Datele sunt codificate, în funcție de o temă comună, sub o categorie. Categoriile sunt un cumul de coduri care au ajuns să reprezinte un fenomen social din realitatea studiată. Categoriile și relațiile care se stabilesc între ele pun bazele dezvoltării de noi ipoteze și teorii. Este important de reținut faptul că aceste procese de codificare și trasare de relații între coduri și categorii nu este un proces liniar, ci implică mișcări de du-te-vino în funcție de datele culese. În grounded theory, cercetătorul trebuie să penduleze între colectarea de date, analiza lor și crearea de relații și colectarea de noi date în funcție de rezultatele obținute anterior până se ajunge la ceea ce specialiștii în domeniu numesc saturare teoretică, adică datele nou culese nu mai completează cu nimic dimensiunile și caracteristicile conceptelor, care au ajuns să definească clar fenomenul studiat.

În acest articol voi prezenta procesul de codificare al interviurilor colectate până acum, precum și rezultatele obținute. Pentru a analiza sursele de informații relevante, fie ele interviuri, videoclipuri, documente științifice, lucrări publice sau personale, am ales softul NVivo.

5. Analiza datelor

Modelul grounded theory propus de Strauss și Corbin presupune analiza datelor, fie ele note de teren, observații sau interviuri, imediat după colectarea lor[21], rezultatele analizei inițiale influențând tipul de date colectate ulterior[22]. Acest prim pas al codificării, mai liber, poartă numele de codificare deschisă. Următorul pas, codificarea axială, presupune trasarea de relații dintre codurile create, ducând la crearea unor categorii generale care definesc principalele caracteristici ale temei studiate[23]. Codificarea selectivă, ultima etapă de codificare, pe care nu o voi aborda în acest articol deoarece este mult prea devreme, presupune identificarea unei categorii principale și crearea de legături dintre aceasta și celelalte categorii, care o vor contura mai bine, spre a elabora o teorie sau un nou concept[24].

---

[17] Idem, p. 424.
[18] Idem, p. 419.
[19] Glaser, Barney G. , „Constructivist Grounded Theory?”, FQS (Forum: Qualitative Social Research), 3, 2002, p. 2.
[20] Bryman, Allan, Social research methods, Oxford: Oxford University Press, 2012, p. 568.
[21] Bryman, Allan, *Social research methods,* Oxford: Oxford University Press, 2012, p. 568.
[22] Kristjansson-Nelson, K. Methods in Practice: Grounded Theory in Media Arts Education Research. The Interactive Journal of Global Leadership and Learning, 2020, 1(1), p. 14.
[23] Walker, Diane, Myrick, Florence, „Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure”, Qualitative Health Research, 16, 2016, p. 550.
[24] *Ibidem.*

Alături de coduri, text-ului i-au fost adăugate o serie de adnotări pentru a explica sau a oferi un context mai larg informațiilor date de subiect. În urma codificării interviurilor, am reușit delimitarea respondenților nu numai în funcție de rolul lor în universul iei, ci și în funcție de poziționarea lor față de ia tradițională și față de autentic. Astfel, am delimitat 4 astfel de roluri împărțite în funcție de respectul pentru și timpul investit în înțelegerea și cunoașterea iei tradiționale autentice. În prima categorie se încadrează colecționarii de ii autentice sau costume populare, muzeografii și restauratorii, în timp ce ce-a de-a doua categorie îi include pe administratorii grupurilor de vânzări costume „populare" atât autentice, cât și mai puțin autentice și meșterii populari, Cei din urmă se împart și ei în două categorii, în funcție de loialitatea arătată tradiției și disponibilitatea de a alătura iei autentice ii importate sau ii din domeniul kitsch.

6. Ia tradițională românească în sec. XXI

Un alt tip de analiză realizată atât pentru lucrarea de doctorat, cât și pentru articol este analiza fotografică. Ea este poate, alături de interviuri, una din cele mai relevante metode de a distinge între iile autentice, iile tradiționale și bluzele de inspirație tradițională. Se face aici distincția între „tradițional", „autentic" și „de inspirație tradițională". Această diferențiere este necesară deoarece ele apar în definirea sau descrierea iei de către producători. De asemenea, analiza iilor din perspectiva construcției, modelelor, culorilor și a simbolurilor ne poate spune câte ceva și despre cine a făcut-o și care este relația lui cu arta tradițională și cu ia autentică. Fotografiile au fost preluate de pe pagini de Facebook și Instagram, sau din colecția proprie de fotografii. Paginile discutate sunt Alina Bradu (@AlinaBradu – Instagram) și Ii autentice (@iiautentice - Instagram).

Ia autentică, expusă în muzee și aparținând secolului XIX, este, de cele mai multe ori, construită din 2 bucăți de pânză de casă egale pentru față și pentru spate, alte două bucăți egale pentru mâneci și două pătrate pentru prins la subraț. Ia autentică se diferențiază, pe zone, după anumite caracteristici al compoziției[25] precum încrețurile la guler sau la mâneci sau mâneca răsucită specifică zonei Muscel[26]. Cât privește ornamentica, ia autentică este compusă guler, „brezărău[27]" sau „gura" cămășii[28] care, în funcție de zonă, este ornamentat diferit, pe mâneci sunt cusute altița, încrețul și râurile, care în funcție de zonă, sunt ornamentate diferit, sunt mai înguste sau mai late[29]. Pe partea din față a cămășii femeiești de sărbătoare – ia, numită stanie, se cos râuri sau ornamente menite, ca celelalte cusături, să protejeze purtătorul de rele[30]. Unele ii au modele și pe partea din spate, dar acestea nu sunt foarte des întâlnite. Elementele de compoziție a iei poartă o denumire diferită în funcție de zona etnografică. Iarăși, un alt element important și definitoriu pentru ia autentică este, conform Ioanei Corduneanu, prezența altiței[31].

[25] Bolcan Carmen-Maria, „IA – Element de identitate națională a românului", *Valorificarea patrimoniului etnocultural în educația tinerei generații și a societății civile*, Institutul Patrimonial Cultural, Chișinău, 2019, p. 50.
[26] Irimie Cornel, *Caiete de artă populară - Portul popular din zona Branului*, București, Editura Meridiane, 1960, fără pagină.
[27] Bolcan Carmen-Maria, „IA – Element de identitate națională a românului", *Valorificarea patrimoniului etnocultural în educația tinerei generații și a societății civile*, Institutul Patrimonial Cultural, Chișinău, 2019, p.51.
[28] Cherciu Ion, *Portul popular românesc în cercetările monografice ale Școlii Sociologice de la București*, Editura Unicart, București, 2019, p. 41.
[29] *Ibidem.*
[30] CSC România, Ia Romaneasca si Semne Cusute / P3 / Cafeneaua Complexitatii, YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=OsCXn8QKm5M&ab_channel=CSCRomania, accesat la data de 5.1.2020
[31] *Ibidem.*

Fig. 1A

Fig. 1B

Analizând fotografii cu ii din muzee, colecții private sau realizate de meșteri în prezent, se poate observa cum istoric vorbind, ia tradițională a evoluat în ia care este astăzi, prezența altițe-i pierzându-se pe drum. Din discuțiile cu meșteri populari, altița, chiar dacă este considerat un element important, poate fi scoasă din construcția iei pentru a „face mâna mai subțirică. Nu se mai poartă acum cămăși cu umeri mari". (M. S.) Aceasta este o dovadă clară a adaptării iei în funcție de gusturile de pe piață. În acest caz, ia se transformă din produs cultural în produs de business. Analizând Fig. 1A și Fig. 1B, ambele fotografii ale unor costume populare românești de la Muzeul Etnografic al Moldovei[32], se poate observa dispariția altiței și simplificarea bluzei odată cu înaintarea în timp. De asemenea, Costumul din Fig. 1A este din zona Sucevei, o zonă etnografică care încă și-a păstrat, până azi, o serie de elemente specifice artei tradiționale, în timp ce costumul din Fig. 2B este din zona Bacăului, o zonă puternic influențată de urbanizare și industrializare.

Fig. 2A

Fig. 2B

Aceste două costume sunt mărturia vie a codului „zona arhaică", arătând cum arta tradițională, în cazul de față ia tradițională, se păstrează mai bine în anumite zone.

Fig. 2A[33] si Fig. 2B[34] ilustrează două ii realizate în sec. XXI de doi meșteri, unul moldovean (Fig. 2A), respectiv de un meșter român(Fig. 2B). Se poate observa cum meșterul din Fig. 2A[35] a renunțat la râurile de pe mânecă, încreț și altiță, în timp ce meșterul din Fig. 2B a optat să le păstreze, utilizând în schimb, același motiv peste tot, respectiv, crestele munților[36]. Ceea ce s-a pierdut însă, la majoritatea iilor specifice secolului XXI este „gura" sau „brezărăul", acesta fiind înlocuit cu o încrețitură.

[32] Din colecția autorului
[33] https://www.instagram.com/alinabradu
[34] https://www.instagram.com/iiautentice
[35] https://www.instagram.com/alinabradu
[36] https://www.instagram.com/iiautentice

Analizând interviurile, codul „lucrat manual" a apărut foarte des ca definind ia tradițională autentică „...e tradițională, e făcută-n casă."[37]. Alături de acesta, și încadrat împreună cu el în categoria „criterii autenticitate" este materialul. Ia autentică se realiza inițial din in, cânepă sau borangic[38], mai târziu apărând și bumbacul[39]. Restauratorii cu care am discutat până acum achiziționau, în limita în care se găsea sau în care le permite bugetul, pânză de casă, în timp ce meșterii cu care am vorbit cumpărau, din import, role de bumbac topit de cea mai bună calitate. Se poate observa, de altfel, cum se face trecerea de la pânza tradițională la cea industrială. Deși, nu cred că este pragmatic pentru un meșter să achiziționeze pânză topită din mai multe motive: 1. Prețul mult mai ridicat și 2. Raritatea acestuia.

8. Concluzii

O analiză mai detaliată a diferențelor dintre iile de sec. XIX, iile de sec. XX și iile de sec. XXI ar acoperi mult mai mult decât 12 pagini deoarece detaliile ajung până la identificarea perioadei de apartenență a unei ii în funcție de cromatica folosită, sau de complexitatea iei. De asemenea, ceea ce vedem astăzi în muzee sunt atât ii de secol XX, realizate în perioada de „educare" a țărăncilor cu privire la „adevărata" artă tradițională, iile realizate pe comandă și împodobite după gustul boieroaicelor române, precum și iile realizate sub egida politicilor comuniste. Este dificil așadar, de identificat autenticul. Ceea ce se poate face, în schimb, este trasarea istorică a evoluției iei, și eliminarea din tipare a acelora care încalcă flagrant regulile tradiționale de construcție a iei prin schimbarea construcției sau a croiului. La nivel de material și cromatică este dificilă impunerea utilizării acelorași culori și materiale deoarece industria picturii manuale a ațelor a dispărut din România, iar țesutul pânzei în gospodărie, dacă se realizează, nu poate susține numărul mare de cereri. De asemenea, timpul investit în ambele practici își pierde din valoare pentru femeile din secolul XXI. Pentru a păstra imaginea vie a iei autentice tradiționale românești este importantă documentarea continuă atunci când se realizează o ie tocmai pentru a nu devia și a risca să numești tradițional ceva ce nu are decât influențe tradiționale.

BIBLIOGRAPHY

1. Bryman, Allan, Social research methods, Oxford: Oxford University Press, 2012.
2. Bolcan Carmen-Maria, „IA – Element de identitate națională a românului", Valorificarea patrimoniului etnocultural în educația tinerei generații și a societății civile, Institutul Patrimonial Cultural, Chișinău, 2019, pp. 48-57.
3. Călinescu Matei, *Cinci fețe ale modernității: Modrenism, avangardă, decadență, kitsch, postmodernis,* Iași, Polirom, 2017.
4. Cherciu Ion, Portul popular românesc în cercetările monografice ale Școlii Sociologice de la București, Editura Unicart, București, 2019.
5. Irimie Cornel, Caiete de artă populară - Portul popular din zona Branului, București, Editura Meridiane, 1960.
6. Comșa Dimitrie, Din ornamentica română, Album artistic reprezentând 284 broderii și țesături după originale țărănești, Prefață, Editura și proorietatea reunieunei, Sibiu, 1904.

[37] Muzeograf Muzeul Etnografic al Moldovei, Iași
[38] Bolcan Carmen-Maria, „IA – Element de identitate națională a românului", *Valorificarea patrimoniului etnocultural în educația tinerei generații și a societății civile*, Institutul Patrimonial Cultural, Chișinău, 2019, p. 48.
[39] Interviu M. M. M.

7. Glaser, Barney G. , „Constructivist Grounded Theory?", FQS (Forum: Qualitative Social Research), 3, 2002.

8. Kolbenheyer Erich, Motive ale cusăturilor țărănești din Bucovina, Prefață, editată de Ministerul Lucrărilor Publice şi de Dieta Bucovinei, Cernăuți, 1912.

9. Kristjansson-Nelson, K. Methods in Practice: Grounded Theory in Media Arts Education Research. The Interactive Journal of Global Leadership and Learning, 2020, 1(1), p. 14.

10. Mihalache Cătălina, "Costumul „Național" românesc: Geneza unui simbol identitar", Anuarul Institutului de istorie »A.D. Xenopol« - Iaşi 54:207-228.

11. Popescu Ioana, *Foloasele privirii*, București, Editura Paideia, 2002.

12. Rusu Antonia, Ia Românească – valoare națională universală, modalitate de valorificare, Al XII-lea simpozion Internațional „Cucuteni 5000Redivivus, Științe exacte și mai puțin Exacte",19-20 Octombrie 2017,Iași, Universitatea Tehnică „Gheorghe Asachi" din Iași, pp. 97 – 105.

13. Sumner, William G., The Folkways. A study of the Social Impotance of Usages, Customes, Mores and Morals, Project Gutenberg, 2008

14. Walker, Diane, Myrick, Florence, „Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure", Qualitative Health Research, 16, 2016, p. 550.

15. Dinu Elena, Măiastra cu arnici (The gorgeous with altitude) - Povestea iei (The story of romanian blouse) |TVR1, YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=KxATn0Bk48k&feature=emb_rel_end&ab_channel=TVR, accesat la data de 5.10.2020.

16. CSC România, Ia Romaneasca si Semne Cusute / P3 / Cafeneaua Complexitatii, YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=OsCXn8QKm5M&ab_channel=CSCRomania, accesat la data de 5.1.2020

17. https://www.instagram.com/alinabradu

18. https://www.instagram.com/iiautentice

THE EMBRACEMENT OF SOME UNDESIRABLE BEHAVIORAL PATTERNS DURING INSTITUTIONALISATION. A CASE STUDY

Amarandi Victor
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: The process of institutionalization and raising an abandoned child within a system of social protection is defined as a process which, once with the placement of an individual who represents certain insufficiencies, pathologies, anomalies, behavioural psycho-affective or mental deficiencies, or the lack of material and affective support on the biological family's side, can be accomplished both on a medium and long term, according to the typology and stage of evolution of the sum of deviant symptoms. We can signal a series of relevant characteristics for the understanding of the institutionalization: loss of freedom, loss of autonomy, sovereignty, and the loss of the power of decision, respectively, but also the adoption of some undesirable behaviours affecting the entire course of life socialization and integration.

Keywords: institutionalization, social protection, undesirable behaviours, socialization, integration.

Experiența creșterii într-un centru sau într-un orfelinat lasă în rândul copiilor numeroase urme pe plan psiho-emoțional, studiile de specialitate demonstrând existența unei ponderi semnificative de tineri (post)instituționalizați care suferă de diverse afecțiuni asociate cu deficitul de atenție sau hiperactivitatea (Wiik et.al. 2011)[1].

Copiii instituționalizați se pot confrunta cu deficiențe de intelect, odată ce nu există o stimulare emoțională, socială și senzorială. Cauzele care conduc la apariția deficienței de intelect țin de contactele reduse cu adulții, dar și de condițiile de mediu întâlnite în interiorul instituțiilor de ocrotire. De altfel, paleta experiențelor de viață la care sunt expuși asemenea copii sau tineri este mult limitată, ceea ce ar putea produce o întârziere a dezvoltării limbajului, mai ales în rândul copiilor care au fost instituționalizați încă de după naștere (Șoitu, 2004)[2].

După cum menționează Virgil Dragomirescu (1976)[3], „dezvoltarea întârziată a copiilor instituționalizați trebuie înțeleasă nu ca o reacție la separarea de părinți, ci ca un efect al mediului nestimulativ, în special al lipsei de oportunități de interacțiune spontană și afectuoasă cu adulții" (p. 111).

Așadar, consecințele dezvoltării într-un centru de plasament se văd în modul în care se structurează personalitatea copilului. Imaginea de sine, încrederea în ceilalți și în propriile forțe devin nesigure, fragile, tulburate de cele mai mici disfuncții care apar, copilul fiind incapabil să facă față unor situații dificile și unor probleme prin propriile forțe.

[1] Wiik, K. L., Loman, M. M., Van Ryzin, M. J., Armstrong, J. M., Essex, M. J., Pollak, S. D., Gunnar, M. R. (2011). *Behavioral and Emotional Symptoms of Post-Institutionalized Children in Middle Childhood*. *Journal of child psychology and psychiatry*. (52)1, 56-63.

[2] Șoitu, C. T. (2004). *Deprivarea maternă. Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza" din Iași (Serie nouă) – Sociologie. Politologie*, Tomul VII-VIII, 2003-2004. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza" din Iași, 517-530.

[3] Dragomirescu, V. (1976). *Psihosociologia comportamentului deviant.* București: Editura Științifică și Enciclopedică.

Petru Ștefăroi (2008)[4] menționează faptul că personalitatea tânărului sau a copilului instituționalizat poate fi afectată din punct de vedere socio-afectiv. Astfel, cauzele problemelor de ordin socio-afectiv țin atât de factorii organizaționali, cât și de cei umani, printre acestea regăsindu-se:

- Mediul instituțional imperfect;
- Relațiile interpersonale precare atât între specialiști și copii, cât și între copii.

Conturarea personalității copilului și dezvoltarea sa din perspectivă psiho-socială se află într-o legătură apropiată cu procesul de învățare socială, efectuat de diverși agenți, cum ar fi părinții, educatorii sau cadrele didactice. Absența sau retragerea acestor agenți poate conduce la o răsturnare a valorilor, atitudinilor și normelor după care copilul se ghidează.

De altfel, după cum subliniază Iolanda Mitrofan și Doru Buzducea (2003)[5], copilul abandonat și expus direct procesului instituționalizării trece prin patru faze: *faza de șoc*, *faza de suferință și dezorganizare*, *faza de organizare*, respectiv *faza de acceptare*.

În sinteză, cele patru faze analizate de cei doi autori anterior menționați presupun următoarele caracteristici:

1. *Faza de șoc*, ca etapă în care propria realitate este negată, fiind o stare tampon. De altfel, această stare este considerată a fi una firească, naturală, copiii alegând să se retragă în propriile amintiri privitoare la familie. Astfel, ei privesc situația ca un compromis, dorind să o accepte ca atare.
2. *Faza de suferință și dezorganizare*, în care copiii sau tinerii încep să resimtă efectele rupturii de cei apropiați și de familie. Această fază este marcată de o suferință emoțională profundă, în care pot să apară stări de anxietate și depresie, ideații suicidare, tulburări de somn, sentimente de furie, abandon și vinovație. Totodată, stima de sine se regăsește la cote foarte scăzute.
3. *Faza de organizare*, prin care se realizează trecerea de la un sentiment de deznădejde către o stare de supărare acută.
4. *Faza de acceptare*, în care copiii sunt dispuși să își accepte situația în care se regăsesc și caută modalități prin care își pot gestiona propria existență, interacționând cu diverse instanțe sociale.

Conform lui Conțiu Tiberiu Șoitu (2004)[6], sindromul „psihopatiei lipsei de afecțiune" în rândul copiilor / tinerilor instituționalizați poate fi pus pe seama faptului că aceștia nu au posibilitatea de a-și consolida o puternică relație de atașament față de părinți, alt adult semnificativ sau chiar față de un prieten de aceeași vârstă, încă din etapa primei copilării.

Indiferent de cauzele care au condus la instituționalizarea copilului, unele cercetări au arătat posibilitatea declanșării unei crize acute de adaptare, evidențiată prin formarea unor deprinderi comportamentale specifice, înglobate de G. Gueux sub denumirea de „sindromul carenței materne" (apud Cheianu, 2015). Acest sindrom se manifestă prin anorexie și o atitudine negativă, iar dacă mecanismele psiho-socio-educative nu sunt suficient valorizate încep a se contura unele tulburări de atașament.

---

[4] Ștefăroi, P. (2008). *Socio-Affective Development Disorders of Institutionalized Child. From The Survival Objective towards the Happiness Objective in Social Work for Children*. *Revista de Asistență Socială*, Nr. 1-2, Universitatea din București, Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Iași: Polirom.

[5] Mitrofan, Iolanda, Buzducea, Doru. (2003). *Experienta pierderii si a durerii la copii*, Iași, Polirom.

[6] Șoitu, C. T. (2004). *Deprivarea maternă. Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza" din Iași (Serie nouă) – Sociologie. Politologie*, Tomul VII-VIII, 2003-2004. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza" din Iași, 517-530.

În lucrarea *High Risk: Children Without A Conscience* apărută în anul 1989, Ken Magid și Carole A. McKelvey[7] evidențiază principalele caracteristici ale tulburărilor de atașament existente în rândul copiilor. Printre aceste tulburări severe se regăsesc :

- Imposibilitatea de a stabili un contact vizual direct cu persoanele din imediata proximitate;
- Lipsa abilității de a oferi sau de a primi afecțiune;
- Probleme de control;
- Cruzime față de animale;
- Apelerea în dese rânduri la diverse minciuni:
- Întârzieri în ceea ce privește procesul de învățare;
- Preocupare pentru adoptarea de comportamente violente.

O alta consecinta remarcabila a institutionalizarii copilului, care franeaza dezvoltarea lui in planul psiho-social, este adoptarea unor comportamentele deviante. Premergător instituționalizării, copilul poate avea distorsiuni ale relațiilor intra-familiale, ceea ce conduce la manifestarea unor comportamente deviante, antisociale și de delincvență.

De altfel, tulburările de comportament ale copiilor / tinerilor instituționalizați sunt alimentate fie de un regim cazon de supraveghere, caracterizat printr-un supracontrol, fie, la polul opus, de o lipsă de supraveghere. De altminteri, studiile demonstrează o legătură puternică între proveniența din familii destrămate și delincvența copiilor (Șoitu, 2004).

Ca urmare a unor cauze psiho-sociale, copilul își alcătuiește o imagine de sine negativă ceea ce poate conduce la adoptarea unui comportament agresiv, atât ca o formă de adaptare, cât și ca o formă de compensare sau ca o contrareacție la un sentiment de frustrare deja existent într-o fază latentă. Un alt element corelaționat delincvenței este cel referitor la neglijarea copilului, care are drept principal efect negativ întârzierea dezvoltării (Irimescu, 2004)[8].

STUDIU DE CAZ. CERCETARE

În încheierea acestei părți teoretice am cuprins si rezultatele unei cercetări cantitative referitoare la modul în care agresivitatea și frustrarea – considerate a priori drept efecte ale instituționalizării copilului în urma abandonului – conduc la adoptarea unor comportamente deviante cu repercusiuni asupra procesului de integrare socială.

Metodologia cercetării

În etapa formulării obiectivelor studiului, am pornit de la două premise majore, care posedă un caracter larg de generalitate:

1. Societățile se regăsesc într-un amplu proces de transformare;
2. Pe fondul procesului complex de devenire a societății, au loc modificări ale sistemului individual de valori, acestea înglobând transformări profunde referitoare la integrarea socială.

Obiectivul central al demersului empiric propus este de a surprinde modul în care apare comportamentul deviant la copiii instituționalizați, respectiva maniera în care crește rata de agresivitate în rândul acestora. Astfel, punctul de plecare în stabilirea obiectivului principal constă în faptul că adoptarea unui comportament agresiv / deviant reprezintă un

[7] Magid, K., McKelvey, C. A. (1989). *High Risk: Children Without A Conscience* Reissue edition (March 1, 1989), Bantam.

[8] Irimescu, G. (2004). Traumatizarea copilăriei sau despre consecințele abuzului și ale neglijării copilului. *Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza" din Iași (Serie nouă) – Sociologie. Politologie*, Tomul VII-VIII, 2003-2004, Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", 504-516.

obstacol în calea derulării optime a proceselor de socializare, respectiv de integrare socio-profesională.

În extensia obiectivului central, cercetarea vizează și o serie de **obiective secundare**, între care enumăr:

- Analizarea modului în care instituția de ocrotire, privită din perspectiva unei instituții de educație morală și socială, influențează apariția comportamentului agresiv / deviant în rândul copiilor instituționalizați;
- Identificarea modalităților de manifestare a agresivității în rândul tinerilor instituționalizați;
- Investigarea factorilor externi ce ar putea exercita diverse influențe asupra adoptării unor comportamente deviante.

Principalele **ipoteze de lucru** ale studiului efectuat sunt:

1. Apariția frustrării și marginalizarea socială sunt principalele cauze care determină dezvoltarea și manifestarea comportamentului agresiv / deviant în rândul tinerilor instituționalizați și principala cauză a eșecului procesului de post-instituționalizare;
2. Tinerii manifestă comportamente deviante / agresive care denotă inadaptarea la mediul instituționalizat;
3. În cadrul centrului există o lipsă a oportunităților de interacțiune spontană, bazată pe afectivitate, în relația cu adulții (personalul implicat în procesul de îngrijire).

Pornind de la obiectivele și ipotezele anterior enumerate, am efectuat o cercetare explorativă, bazată pe aplicarea unui chestionar (intrebarile chestionarului pot fi observate pe parcusrul studiului la fiecare reprezentare a rezultatelor). Motivația realizării acestui studiu (noiembri 2017- febuarie 2018) din cadrul Centrului de Servicii Sociale „Veniamin Costache" Iasi constă în faptul că am dorit să analizez modul în care institutionalizarea tinerilor influențează procesul de socializare și integrare socio-profesională.

Principalul criteriu de stratificare a populației investigate a fost vârsta, lotul de subiecți cuprinzând 60 de tineri, între 14 și 18 ani.

Tabel 1. Structura populației investigate (după vârsta respondenților).

Vârstă	Frecvanța absolută	Procentaj	Procentaj valid	Procente cumulative
14 ani	6	10,0	10,0	10,0
15 ani	8	13,3	13,3	23,3
16 ani	16	26,7	26,7	50
17 ani	16	26,7	26,7	76,7
18 ani	14	23,3	23,3	100,0
Total	*60*	*100,0*	*100,0*	

După cum se poate observa din tabel, trei sferturi dintre subiecți au între 16 și 18 ani, iar un sfert au menționat că au împlinit 14 sau 15 ani.

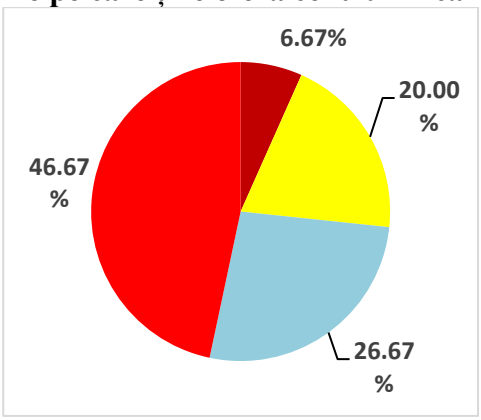
Analiza datelor

O primă întrebare a cercetării a vizat modul în care tinerii investigați evaluează condițiile pe care le oferă Centrul de Servicii Sociale „Veniamin Costache" din Municipiul Iași.

Din analiza descriptivă a datelor, reiese faptul că aproximativ 47% dintre adolescenți consideră condițiile din Centru ca fiind *nesatisfăcătoare*. În schimb, 27% le-au evaluat drept *satisfăcătoare*, în vreme ce o cincime le-au catalogat drept *bune*. Numai 7% din totalul

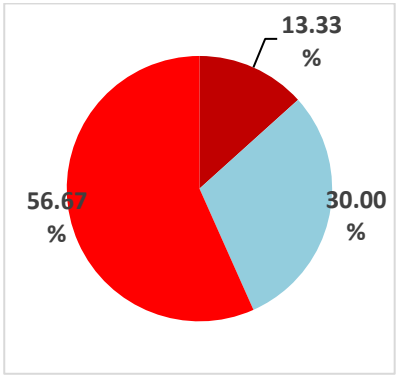
respondenților au evaluat condițiile ca fiind *foarte bune*. Așadar, se poate observa că unul din doi tineri a formulat o opinie negativă, fapt care atrage atenția asupra manierei în care este perceput mediul instituțional. De altfel, mediul în care tinerii locuiesc deține o importanță majoră în procesul de dezvoltare, cu atât mai mult cu cât acesta ar trebui să fie unul protectiv, care să suplinească lipsa căldurii căminului familial. Un factor de risc care ar putea conduce la întârzierea dezvoltării normale din punct de vedere social și psihologic a copilului instituționalizat, îl reprezintă calitatea redusă a mediului fizic.

Tabel 2. Evaluarea condițiilor din Centrul de Plasament „Veniamin Costache" din Iași - Cum ți se par condițiile pe care ți le oferă centrul în care te afli?



Cea de-a doua întrebare cuprinsă în chestionar a vizat evaluarea gradului în care tinerii instituționalizați consideră că resursele materiale de care beneficiază în cadrul Centrului de Servicii Sociale „Veniamin Costache" din Municipiul Iași sunt suficiente pentru dezvoltarea lor optimă. Analiza statistică a datelor a relevat faptul că mai mult din jumătate dintre respondenți nu au formulat un răspuns concret, preferând să opteze pentru varianta „nu știu" (56,67%). Totuși, 30% dintre subiecți s-au declarat nemulțumiți, considerând astfel că resursele se dovedesc a fi insuficiente. Numai 13% din lotul investigat au apreciat resursele ca fiind satisfăcătoare și optime pentru asigurarea dezvoltării lor ulterioare. Astfel, tânărul este orientat mai degrabă să se gândească la modalitățile prin care ar putea supraviețui.

Tabel 3. Consideri că resursele materiale de care beneficiezi sunt suficiente pentru dezvoltarea ta optimă?



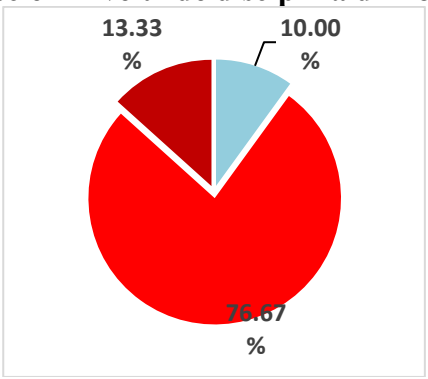
A treia întrebare a demersului empiric propus a urmărit analizarea aprecierii nivelului de disciplină existent în Centrul de Servicii Sociale „Veniamin Costache" din Municipiul Iași, din perspectiva tinerilor instituționalizați. În urma procesării datelor, am constatat că peste 70% dintre respondenți le apreciază ca fiind de nivel *mediu*. Din relatările subiecților culese în urma discuțiilor libere pe care le-am purtat în perioada efectuării studiului, a reieșit

faptul că în Centru nu se înregistrează abateri grave de disciplină. Unul din șase tineri (13,33%) a menționat însă că nivelul de disciplină este unul *nesatisfăcător*. În contrapondere, unul din zece respondenți l-a evaluat într-o manieră pozitivă, considerându-l *foarte bun*.

Subiectul referitor la disciplina din instituție este unul însă relativ sensibil, fapt evidențiat și de alte studii consacrate aceleași tematici. În asemenea instituții se regăsesc tineri cu personalități diferite, care dețin un istoric familial problematic, marcat de șocuri biografice, fapt ce le poate influența negativ atitudinea și comportamentul manifestat față de ceilalți. Acești factori, la care se pot adăuga și alții, pot perturba echilibrul disciplinar.

Concluzionând, din răspunsurile oferite de tineri reiese faptul că nu sunt înregistrate probleme disciplinare majore, activitatea Centrului desfășurându-se, din acest punct de vedere, în parametri normali.

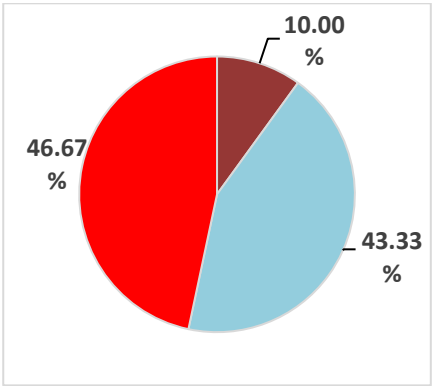
Tabel 4. Cum apreciezi nivelul de disciplină din locul în care te afli?



Prin intermediul cercetării, am dorit să evidențiez percepția tinerilor instituționalizați cu privire la cauzele generatoare ale problemelor de comportament pe care le manifestă colegii acestora.

Principalele cauze pentru care subiecții au optat răspunzând la întrebarea „Care crezi că sunt cauzele problemelor de comportament ale colegilor tăi?” sunt legate de sentimentul acut de singurătate resimțit (46,67%), respectiv de conduitele agresive adoptate de unii dintre tineri (43,33%). Unul din zece respondenți a punctat că problemele de comportament sunt un efect al relațiilor tensionate dintre colegi. După cum reiese din analiza efectuate, agresivitatea reprezintă o problemă majoră semnalată de subiecți, putând fi interpretată și ca un răspuns împotriva sentimentului de frustrare.

Tabel 5. Care crezi că sunt cauzele problemelor de comportament ale colegilor tăi?



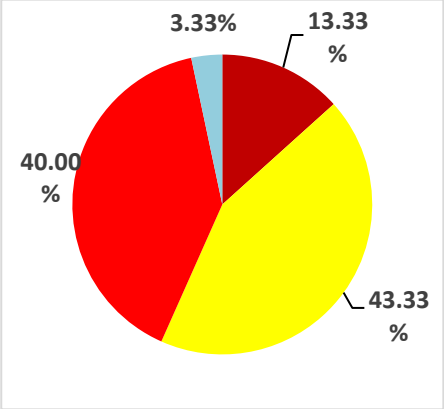
Un alt aspect-cheie atins prin intermediul cercetării este constituit de modul în care adolescenții evaluează relațiile pe care le au cu colegii lor. Tinerii care au punctat că mențin legături bune cu cei din jur dețin o pondere de 43,33%, la polul opus plasându-se 40%. De

asemenea, 13,33% au evaluat relațiile ca fiind foarte bune. În schimb, 3,33% consideră că relațiile pe care le au cu colegii lor sunt foarte proaste.

Odată cu instituționalizarea lor, tinerii pot fi marcați atât de traumele socio-emoționale prin care au trecut de-a lungul vremii (spre exemplu, transferurile dintr-un centru în altul, cazurile de maltratare, abuzurile fizice ș.a.), cât și de nereușitele educaționale, din cadrul învățământul de masă.

De altfel, în viața centrului, copiii sunt nevoiți în numeroase situații să ducă o luptă pentru supraviețuire, ceea ce îi poate determina să adopte comportamente contradictorii, tocmai pentru a reuși să intre în grațiile celor considerați a fi cei mai puternici membri ai grupului sau pentru a beneficia de anumite favoruri din partea personalului angajat.

Tabel 6. Cum caracterizezi relația ta cu ceilalți colegi?



O tematică delicată abordată prin intermediul studiului a fost referitoare la modul în care tinerii din Centrul de Servicii Sociale „Veniamin Costache" din Iași consideră că reușesc să își controleze reacțiile impulsive într-o situație tensionată, de conflict.

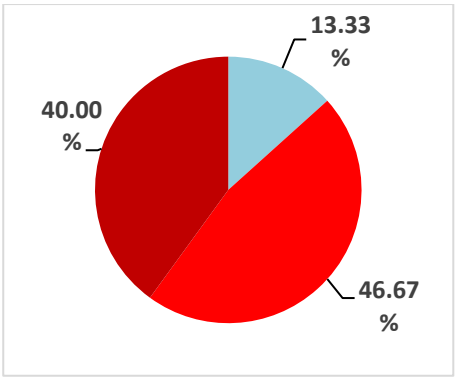
Din analiza datelor a reieșit că procentajele alocate categoriilor de răspuns „nu" și „depinde de situație" sunt relativ apropiate. Astfel, 46,67% au declarat că nu își pot controla impulsurile agresive, în timp ce 40% au punctat că acest lucru îl pot sau nu îl pot realiza în funcție de situația în care sunt implicați. Unul din șase subiecți (13,33%) a mărturisit că se poate controla atunci când este nevoit să gestioneze un anumit conflict.

Mediul instituțional este unul propice dezvoltării unor comportamente agresive, odată ce tinerii se confruntă cu diverse situații ce se pot dovedi a fi frustrante. De altfel, raportul dintre frustrare și agresivitate a suscitat interesul cercetătorilor, frustrarea putând conduce la manifestări agresive și viceversa (a se vedea Berkowitz, 1989, J.C. Dill & C. A. Anderson, 1995, L. D. Eron, 1994)[9]. Alimentarea frustrării poate fi realizată și prin inhibarea actelor de agresivitate, fiind o relație direct proporțională între gradul de inhibare specific unei forme de agresivitate – tensiune și apariția unei forme de agresivitate mai puțin directă.

Copii și tinerii din sistemul de protecție specială se pot dovedi deosebit de sensibili în înfruntarea unor situații limită, marcate de tensiuni, nereușind astfel să să își controleze în marea majoritate a cazurilor ieșirile nervoase. De altfel, pot fi consemnate și variații ale reacțiilor, în funcție de situația în care este pus adolescentul instituționalizat

Tabel 7. Reușești să îți controlezi pornirile nervoase într-o situație tensionată?

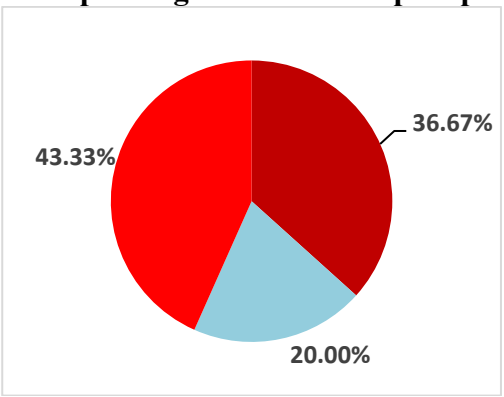
9.Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, *106*(1), 59–73.



Prin intermediul întrebării „De obicei, dai vina pe colegul tău ca să scapi nepedepsit dintr-o situație?" am urmărit să analizez măsura în care subiecții atribuie culpa producerii unui eveniment nedorit asupra altei persoane. Astfel, 43,33% au afirmat că uneori, în funcție de situație, ar culpabiliza un alt coleg. O treime dintre respondenți (36,67%) au oferit un răspuns afirmativ, iar unul din cinci tineri chestionați a susținut că nu ar da vina pe un coleg ca să scape nepedepsit. În legătură cu apărarea eu-ului, se poate afirma că majoritatea celor care își asumă vina sunt mai degrabă intrapunitivi și percep trebuința nesatisfăcută drept o amenințare crescută.

Pasarea culpabilității către colegi poate surveni pe fondul unei revolte pe care tânărul o manifestă împotriva tuturor lucrurilor ce îl nemulțumesc. Simțindu-se singur și lipsit de sprijin, copilul / tânărul încearcă să se descurce pe cont propriu și nu ia în considerare eventualele consecințe ale faptelor pe care le comite. De altfel, după cum am evocat și în comentariile anterioare, supraviețuirea în Centru se constituie într-o veritabilă luptă cotidiană, iar personalitatea sa este puternic marcată de acest aspect. Tânărul este predispus astfel să adopte un comportament dur și egocentric.

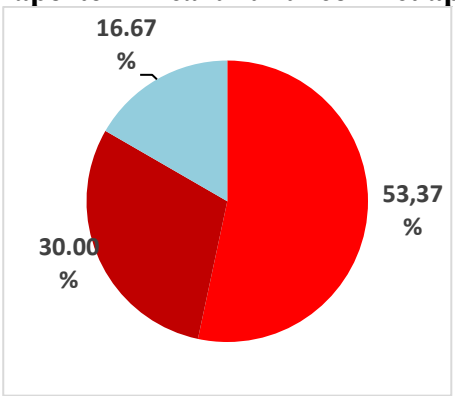
Tabel 8. De obicei, dai vina pe colegul tău ca să scapi nepedepsit dintr-o situație?



Pe acest fond, în urma prelucrării datelor colectate în urma aplicării chestionarelor, am constatat faptul că 53,37% dintre tinerii intervievați renunță la amenințări în cazul nesupunerii. Cei care declară că nu obișnuiesc să treacă la amenințări alcătuiesc o pondere de 30 puncte procentuale, în timp ce unul din șase subiecți (16,67%) recurg la amenințări de diverse tipuri.

Comportamentul agresiv este utilizat adesea pentru testarea spațiului social de mișcare. Copiii se comportă agresiv pentru a vedea cât de departe pot merge, iar răspunsurile celorlalți le indică limitele toleranței. Dacă răspunsul întârzie să vină, atunci agresivitatea explorativă poate fi escaladată.

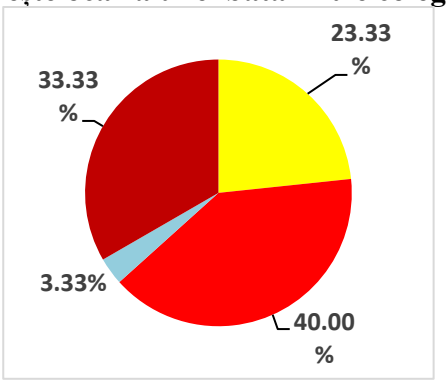
Tabel 9. Cum te raportezi in cazul unui conflict aparut în viața ta?



Potrivit răspunsurilor subiecților referitoare la cum ar reacționa în eventualitatea apariției unei bătăi în cadrul Centrului, reacțiile lor ar fi următoarele:

- 40% ar asista și nu ar face nimic pentru stingerea conflictului;
- 33,33% ar ignora pur și simplu situația, declarându-se dezinteresați de ce se întâmplă în jurul lor;
- 23,33% s-ar implica în bătaie, agravând astfel situația conflictuală;
- 3,33%, ar interveni în stingerea conflictului, încercând împăcarea părților implicate.

Tabel 10. Dacă se ivește ocazia unei bătăi între colegi, cum reacționezi?



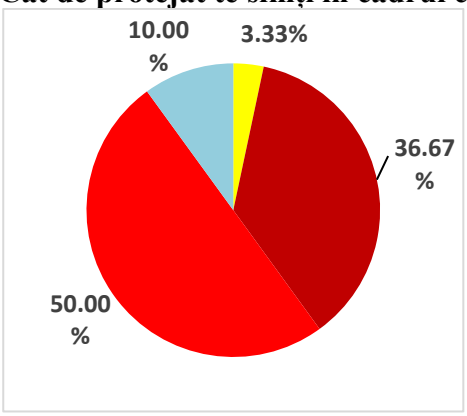
Sentimentul de securitate este conferit de mediul de dezvoltare, de figurile familiale, precum și de o rutină bine cunoscută. Consecințele dezvoltării într-un centru de ocrotire se văd în modul în care este conturată personalitatea copilului.

Sentimentul protectiv capătă cu totul alte conotații în cadrul unui centru de plasament, odată ce resimte lipsa sentimentelor de afectivitate venite din partea părinților. În acest context, rezultatele studiului privitoare la percepția nivelului de securitate sunt următoarele:

- 50% dintre tinerii chestionați au afirmat că se simt puțin protejați;
- 36,67% dintre subiecți s-au declarat protejați;
- 10% au afirmat că nu se simt deloc protejați;
- 3,33% se consideră foarte protejați;

În momentele în care copilul nu se bucură de prezența constantă a acelorași persoane în jurul său, care să îi confere un puternic sentiment protectiv și stimulativ, este mai degrabă neglijat, iar nevoile lui nu sunt îndeajuns ascultate și, implicit, împlinite/ satisfăcute, intervin tulburările de atașament.

Tabel 11 Cât de protejat te simți în cadrul centrului?



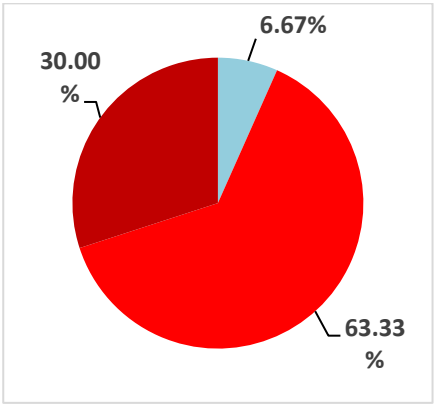
O altă întrebare a studiului a urmărit evidențierea măsurii în care copiii / tinerii incluși în eșantion se simt dezavantajați prin prisma faptului că sunt instituționalizați și dacă sesizează diferențe referitoare la șansele de reușită în viață comparativ cu tinerii / copiii care nu au crescut într-un Centru de Plasament.

În urma colectării răspunsurilor, am obținut următoarele rezultate:

- Aproximativ două treimi (63,33%) s-au declarat ferm convinși că nu posedă aceleași șanse de reușită în viață;
- Trei din zece respondenți nu au putut aprecia;
- 6,67% au considerat că dețin șanse egale.

După împlinirea vârstei de 18 ani și odată cu finalizarea școlii, se văd puși în postura de a-și găsi un loc de muncă și de a-și căuta o locuință, obiective care, odată atinse, le pot asigura tinerilor independența financiară și locativă. În numeroase situații, această autonomie apare totuși destul de târziu, șansele de reușită în viață fiind implicit mai scăzute comparativ cu tinerii care nu au crescut în centre de ocrotire. Pe fondul instalării deznădejdii și marginalizării sociale, tinerii post-instituționalizați sunt mai predispuși în a adopta comportamente deviante și în a comite fapte anti-sociale.

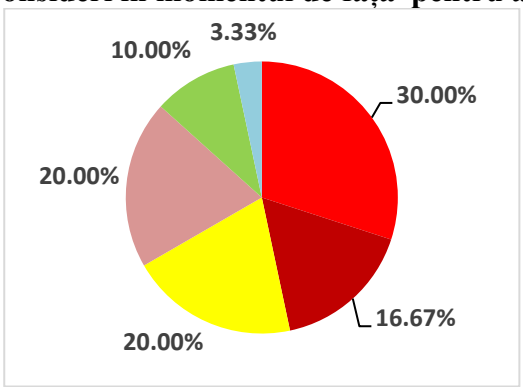
Tabel 12. Consideri că ai aceleași șanse de reușită în viață în comparație cu cei care nu au crescut în Centrul de Plasament ?



Un alt obiectiv al studiului a avut în vedere relevarea percepției copiilor în legătură cu obstacolele pe care le-ar putea întâmpina pe viitor pentru a se realiza din punct de vedere socio-profesională. Astfel, rezultatele cercetării au consemnat că 30% dintre respondenți resimt lipsa părinților, 16,67% se simt singuri, iar cât unul din cinci se consideră marginalizat de către societate și că un impediment major în calea dezvoltării sale ar fi constituit de lipsa bunurilor materiale. Numai 3,33% dintre subiecți au menționat că o cauză a nerealizării lor ar putea fi reprezentată de greutatea găsirii unui loc de muncă. De altfel, traumele emoționale la care au fost expuși, șocurile biografice, abilitățile sociale, motivația și încrederea în sine

plasate la un nivel deosebit de scăzut, frica de a fi stigmatizați sau de a experimenta lucruri noi reprezintă dificultăți majore cu care se confruntă tinerii.

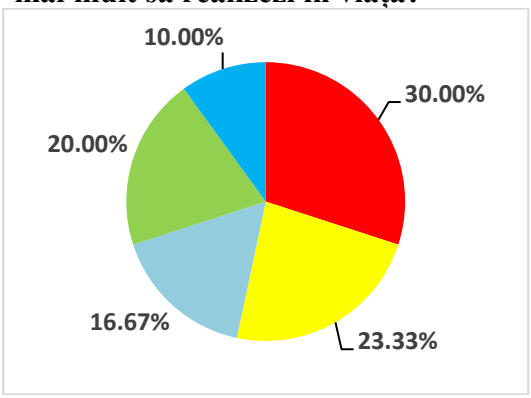
Tabel 13. Ce cauze consideri în momentul de față pentru a te realiza pe viitor?



Tinerii / copiii în cadrul Centrului de Servicii Sociale „Veniamin Costache" din Municipiul Iași au mai fost rugați să își exprime cea mai pregnantă dorință referitoare la viitorul lor post-instituționalizare. În acest context, 30% dintre respondenți s-au pronunțat pentru dorința de a avea lucruri materiale (bani, casă, mașină ș.a.). În schimb, 23,33% și-ar dori să aibă sau să-și întemeieze o familie, în vreme ce 20% au declarat că au în plan să se realizeze pe plan profesional. Totodată, unul din șase respondenți (16,67%) a punctat că își dorește să urmeze ciclul de studii superioare. Nu în ultimul rând, unul din zece tineri intervievați a oferit un răspuns mai general, menționând că vizează să aibă parte de o integrare optimă pe plan social.

Pornind de la datele relevate la această întrebare, atitudinea tinerilor privitoare la viitorul lor imediat poate fi considerată una firească, normală, odată ce au dus o viață caracterizată prin privațiuni materiale, dată de lipsa banilor, și afective, conferite de lipsa părinților și a unui model familial pe care să îl urmeze. Ei ajung astfel să își dorească pentru viitorul lor o suită de elemente de care nu au avut privilegiul să se bucure. Pentru ca toate acestea să fie îndeplinite, unii dintre adolescenți își doresc în primul rând un loc de muncă stabil, aducător de venituri, iar alții intenționează să acceadă spre un nivel educațional superior, tocmai pentru a avea șanse în găsirea unei profesii/ meserii bine plătite.

Tabel 14. Pentru viitor, dupa părăsirea centrului de Plasament, ce îți dorești cel mai mult să realizezi în viață?



Concluziile cercetării

În urma efectuării acestui studiu explorativ, am constatat faptul că tinerii / copiii proveniți din Centrul de Servicii Sociale „Veniamin Costache" din Municipiul Iași (consider ca aceleasi reultate se pot obtine de la toti tinerii aflati in sistemul de protetie sociala), conștientizează, în mare parte, provocările pe care sunt nevoiți să le înfrunte odată cu ieșirea din sistemul de protecție specială.

Mediul instituțional nu este perceput într-o manieră pozitivă de aproximativ jumătate dintre tinerii instituționalizați, numai unul din opt subiecți considerând că resursele materiale de care beneficiază ar fi suficiente pentru dezvoltarea sa optimă. Totodată, șase din zece tineri chestionați se consideră puțin și foarte puțin protejați în cadrul centrului.

Chiar dacă nu se înregistrează abateri disciplinare grave, numai unul din zece tineri intervievați a punctat că nivelul de disciplină din cadrul centrului este unul foarte bun. Principalele surse generatoare de probleme de comportament în cadrul centrului țin de sentimentul acut de singurătate și de agresivitatea unora dintre colegi.

Opiniile referitoare la evaluarea relațiilor pe care copiii/ tinerii le au cu ceilalți colegi sunt polarizate, existând un oarecare echilibru între evaluările pozitive și cele negative.

Aproape jumătate dintre participanții la cercetare au recunoscut că nu își pot controla pornirile nervoase. De altfel, numai unul din opt subiecți a menționat că pot face față unei situații tensionate și că își mențin un comportament echilibrat.

Unul din trei subiecți a declarat că obișnuiește să dea vina pe un coleg pentru a scăpa nepedepsit dintr-o situație. În schimb, numai unul din cinci tineri chestionați nu apelează la o asemenea manevră pentru a ieși dintr-un conflict.

În situația în care tinerii din centru sunt observatori ai unui conflict între alți colegi, majoritatea adoptă o atitudine pasivă: patru din zece asistă și nu fac nimic pentru aplanarea conflictului, iar unul din trei ignoră situația. Peste un sfert s-ar implica în bătaie și numai o minoritate (3,33%) ar interveni în stoparea conflictului. Adoptarea unor conduite violente se poate realiza și prin intermediul imitației, iar agresivitatea se constituie într-o contra-reacție la frustrare.

Două treimi dintre subiecți conștientizează faptul că nu posedă aceleași șanse de reușită în viață precum semenii lor care au crescut în afara unui centru de ocrotire. Neavând parte de un model familial pozitiv și protectiv, în rândul tinerilor din Centru domină puternice sentimente de insecuritate și nesiguranță, ceea ce se întrevede și în răspunsurile lor referitoare la maniera în care își proiectează ei viitorul.

Trei din zece respondenți resimt absența părinților, în vreme ce câte doi din zece tineri consideră că șansele lor de reușită în viitor sunt mai scăzute din cauza marginalizării sociale la care sunt expuși, dar și din cauza lipsei bunurilor materiale. De altfel, trei din zece subiecți și-ar dori ca după părăsirea Centrului de Servicii Sociale să posede diverse lucruri materiale (bani, mașină sau locuință). Totodată, câte două zecimi intenționează să se realizeze pe plan profesional (să își găsească într-un termen scurt un loc de muncă) și să își întemeieze o familie.

Per ansamblu, s-a constatat existența unor multitudini de factori cauzatori de instabilitate, care, odată ce nu sunt optimi gestionați, îi pot conduce pe tineri spre adoptarea unor comportamente sau conduite anti-sociale ce le-ar împiedica integrarea socio-profesională după părăsirea sistemului de protecție specială.

BIBLIOGRAPHY

Berkowitz, L. (1989). *Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. Psychological Bulletin, 106* (1), 59–73.

Cheianu-Andrei, D. (2015). *Necesităţile prestatorilor de servicii sociale în relaţionarea cu copiii separaţi de părinţi şi copiii în situaţie de risc*, Ministerul Muncii, Protecţiei Sociale şi Familiei, Centrul de Investigaţii şi Consultanţă „SocioPolis". – Chișinău : S. n. (Tipogr. „Bons Offices").

Dragomirescu, V. (1976). *Psihosociologia comportamentului deviant.* București: Editura Științifică și Enciclopedică.

Irimescu, G. (2004). *Traumatizarea copilăriei sau despre consecinţele abuzului şi ale neglijării copilului. Analele ştiinţifice ale Universităţii „Al. I. Cuza" din Iaşi (Serie nouă) – Sociologie. Politologie*, Tomul VII-VIII, 2003-2004, Iaşi: Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", 504-516.

Magid, K., McKelvey, C. A. (1989). *High Risk: Children Without A Conscience* Reissue edition (March 1, 1989), Bantam.

Mitrofan, Iolanda, Buzducea, Doru. (2003). *Experienta pierderii si a durerii la copii*, Iaşi, Polirom.

Şoitu, C. T. (2004). *Deprivarea maternă. Analele ştiinţifice ale Universităţii „Al. I. Cuza" din Iaşi (Serie nouă) – Sociologie. Politologie*, Tomul VII-VIII, 2003-2004. Iaşi: Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi, 517-530.

Ştefăroi, P. (2008). *Socio-Affective Development Disorders of Institutionalized Child. From The Survival Objective towards the Happiness Objective in Social Work for Children. Revista de Asistenţă Socială*, Nr. 1-2, Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Sociologie şi Asistenţă Socială, Iaşi: Polirom.

Wiik, K. L., Loman, M. M., Van Ryzin, M. J., Armstrong, J. M., Essex, M. J., Pollak, S. D., Gunnar, M. R. (2011). *Behavioral and Emotional Symptoms of Post-Institutionalized Children in Middle Childhood. Journal of child psychology and psychiatry*. (52)1, 56-63.

SOCIAL INCLUSION AND CHALLENGES OF THE PROCESS OF DEINSTITUTIONALIZATION OF INSTITUTIONALISED YOUTH

Amarandi Victor
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: On the ground of the intense debates during the last years regarding the manner in which the phenomena of "social exclusion" could be fought against, the term of "social inclusion" was brought to discussion, used especially within the process of formulation of some social politics at a European and global level. Two decades ago, during the development of the European Council in Lisbon in March 2000 (apud Dumitru, 2015) a series of strategic goals were drawn with the ambitious purpose of eradicating poverty and for social exclusion, targets which were a part of the Social Agenda adopted in Portugal's capital. During the same year, within the European Council held in Nice (France) a set of priorities was established for the purpose of diminishing social exclusion and poverty: the increase of professional inclusion and of involvement on the labour market through the facilitation of the access to different rights, services, goods, resources; the initiation of some concrete actions of prevention of social exclusion, grounded on the needs manifested by groups considered as having an increased degree of social vulnerability; the adoption of some measures of mobilization of the main actors involved and relevant for the process of poverty eradication and for social exclusion.

Keywords: social inclusion; social work; socio-professional integration; system of social protection; deinstitutionalization;

Din punct de vedere juridic, incluziunea socială este definită în România, în cadrul Legii nr. 292/ 2011 a asistenței sociale drept un proces care înglobează „ansamblul de măsuri şi acţiuni multidimensionale din domeniile protecţiei sociale, ocupării forţei de muncă, locuirii, educaţiei, sănătăţii, informării-comunicării, mobilităţii, securităţii, justiţiei şi culturii, destinate combaterii excluziunii sociale şi asigurării participării active a persoanelor la toate aspectele economice, sociale, culturale şi politice ale societăţii". Totodată, potrivit aceleași legi, procesul de integrare socială este constituit din „interacţiunea dintre individ sau grup şi mediul social, prin intermediul căreia se realizează un echilibru funcţional al părţilor." Nu în ultimul rând, protecția socială este definită din punct de vedere juridic drept „un ansamblu de măsuri şi acţiuni care au ca scop asigurarea unui anumit nivel de bunăstare şi securitate socială pentru întreaga populaţie şi în mod special pentru anumite grupuri sociale."[1]

În ceea ce privește planul social al integrării tinerilor proveniți din sistemul de protecție socială, G. Neagu și C. Petrescu (2016) sesizează o serie de probleme specifice. Într-o primă parte, sunt analizate succint serviciile de integrare socială și programele consacrate dobândirii deprinderilor de viață independentă, acestea fiind considerate a fi relativ slab dezvoltate, în pofida progreselor realizate în domeniu. Principalele competențe de viață insuficient exploatate țin de gestionarea veniturilor, alimentația, igiena spațiului locativ, igiena personală etc. De asemenea, autoarele consideră că asemenea servicii sau programe ar trebui inițiate în rândul grupurilor de copii încă de la vârstele de 12-13 ani, astfel încât aceștia

[1] a se vedea Legea 292/2011 a asistenţei sociale, articolul 6, alineatele cc), dd) și ee), disponibilă online la adresa web: http://www.mmuncii.ro/pub/imagemanager/images/file/Legislatie/LEGI/L292-2011.pdf

să beneficieze de un interval de timp rezonabil, până la părăsirea sistemului de protecție socială, pentru consolidarea cunoștințelor dobândite.

C. Reid (2007) aduce în discuție o serie de piloni ce ar putea facilita integrarea socială a tinerilor care părăsesc sistemul de protecție socială. Acești piloni fac referire la: relațiile sociale, educație, locuință, deprinderi de viață, identitate, implicare, sănătate emoțională și suportul financiar.

Stabilirea unor relații sociale solide se constituie într-o componentă extrem de importantă, odată ce tinerii care cresc în instituții de îngrijire nu au posibilitatea și oportunitatea să își consolideze legături cu alte persoane. Autoarea afirmă că încrederea în adulți este deseori șubrezită de istoricul familial și de șocurile biografice existente în trecut. Pe acest fond, relațiile sociale pozitive și bazate pe încredere stabilite cu diverși adulți sau cu diverse sisteme externe de suport joacă un rol decisiv în gestionarea unor provocări ce apar pe parcursul tranziției spre viața de adult. De altminteri, după cum punctează C. Reid (2007) cercetările demonstrează faptul că tinerii care reușesc să mențională relații strânse cu cel puțin un „adult semnificativ" manifestă tendința de a dobândi cu o mai mare ușurință reușite pe plan socio-profesional.

Un alt pilon este reprezentat de educație. C. Reid menționează că tinerii care reușesc să finalizeze cel puțin studiile medii au șanse mai ridicate de a accede spre o ocupație care să le permită obținerea veniturilor necesare susținerii traiului zilnic. Cu toate acestea, tinerii din sistemul de protecție socială înfruntă numeroase provocări referitoare la educația școlară, accentuate de starea de incertitudine ce le caracterizează existența (spre exemplu, sunt nevoiți, cu anumite ocazii, să își schimbe colectivitățile/ grupurile școlare, neavând astfel parte de stabilitate sau își întrerup temporar studiile).

După ieșirea din sistemul de ocrotire, tinerii au nevoie de o locuință stabilă. În primii ani de viață, unii copii sunt nevoiți să își schimbe frecvent domiciliul, fiind plasați în grija unor asistenți maternali sau în alte centre de tip familial. Modificările frecvente de rezidență au un impact semnificativ asupra dezvoltării tânărului, adâncind de fapt starea de instabilitate și incertitudine.

Tinerii din sistemul de protecție socială ar trebui să aibă oportunitatea de a învăța încă de la vârste fragede diverse abilități/ deprinderi de viață (*life skills*). Pe măsură ce acumulează asemenea cunoștințe, aceștia și-ar putea schimba perspectiva asupra tranziției spre viața de adult, caracterizată printr-un grad ridicat de autonomie și independență. Totodată, tinerii instituționalizați au dreptul de a cunoaște elementele pe care se fundamentează propria lor identitate. Chiar dacă răspunsurile pe care le-ar putea primi nu sunt ușor de asimilat, fiind vorba despre istorii de viață marcate de diverse șocuri biografice cu un potențial impact negativ, informațiile despre identitatea lor i-ar putea sprijini în dezvoltarea lor ca membrii ai unei comunități.

În anul 2010, în România a fost derulat un studiu referitor la analiza *resurselor și nevoii de suport în integrarea socială a copiilor și tinerilor protejați în servicii rezidențiale de protecție a copilului*, pe un eșantion alcătuit din 250 de tineri și 50 de educatori. Printre cele mai importante probleme semnalate de copiii și tinerii instituționalizați s-au regăsit: nivelul scăzut al calității hranei, fondurile financiare insuficiente, comportamentul deviant, abuziv sau agresiv al celorlați colegi, precum și resimțirea acută a lipsei de afecțiune din partea membrilor familiei. În schimb, din perspectiva educatorilor, cele mai importante probleme semnalate țineau de subfinanțarea sistemului, fapt care se reflecta și asupra facilităților, respectiv dotărilor din centre, inadecvate nevoilor copiilor/ tinerilor. Totodată, unul din șapte specialiști a menționat că sunt întâlnite frecvent cazuri de discriminare, marginalizare socială, marcate de diverse prejudecăți sau/ și stereotipii.

Pornind de la aceste probleme, populația eșantionată a fost rugată să enumere ce soluții ar propune pentru îmbunătățirea situației din centre. Atât copiii, cât și specialiștii au

declarat că este nevoie de o alocare bugetară mai consistentă care să permită buna funcționare a serviciilor și activităților rezidențiale. De asemenea, copiii și tinerii au solicitat o implicare mai susținută, care să permită identificarea de soluții optime în rezolvarea problemelor. Unul din cinci educatori a punctat că este necesară asigurarea prin diverse mijloace a unui grad înalt de acces al tinerilor la programe special orientate pe creșterea incluziunii profesionale, propunându-se coagularea unei rețele colaborative cu instituții de resort și organisme non-guvernamentale. De semnalat ar mai fi faptul că unul din șapte specialiști a punctat că este necesară derularea cu o frecvență mai ridicată a unor activități de socializare.

Într-un interviu acordat în primăvara anului 2019 pentru publicația online școala9.ro[2], președintele Consiliului Andreas Elgard Jensen (fost Andreeas Novacovici) a menționat o serie de obiective pe care inițiativa non-guvernamentală încearcă să le atingă, printre acestea regăsindu-se:

- ✓ Creșterea nivelului de informare asupra drepturilor pe care le dețin tinerii după ieșirea din sistemul de protecție specială;
- ✓ Programe de educație financiară, care să permită o gestionare optimă a veniturilor;
- ✓ Facilitarea integrării cu succes pe piața muncii. Spre exemplu, printr-un parteneriat cu o organizație ce activează în domeniul resurselor umane, sunt culese de la tineri aflați sau care s-au regăsit în sistemul de protecție specială, CV-uri, respectiv scrisori de intenție și motivație care sprijină activitatea de identificare a unui job conform cu aptitudinile, abilitățile și competențele solicitanului.
- ✓ Creșterea accesului la educație și sprijinirea tinerilor instituționalizați în a urma cursuri de perfecționare și de a finaliza ciclul de studii medii sau/ și superioare;
- ✓ Crearea, în parteneriat cu centre de plasament, a unor departamente pentru deprinderi de viață independentă destinate copiilor și tinerilor din sistemul.
- ✓ Îmbunătățirea manierei de monitorizare a tinerilor care ies din sistemul de protecție specială.

Provocări ale procesului de dezinstuționalizare

L. C. Şoitu (2003) punctează faptul că tinerii sunt, în numeroase cazuri, insuficient de pregătiţi pentru a face faţă la o ruptură de centrele de ocrotire. Pornind de la consideraţiile autorului privind maniera în care sunt înfruntate dificultăţile noilor provocări ce survin ca urmare a părăsirii sistemului de protecţie specială, se poate afirma că acestea sunt alimentate de o serie de neajunsuri existente chiar în interiorul instituţiilor. Dintre problemele ce pot fi regăsite, enumerăm:

- tinerii nu beneficiază de modele de rol veritabile pe care le-ar putea replica în etapa post-instituţionalizării;
- în cazul copiilor care nu sunt abandonaţi de familie definitiv, aceştia se pot detaşa involuntar şi gradual de sistemul familial. Astfel, nu beneficiază de un model familial real, fapt ce ar putea conduce la instalarea unor probleme de ordin emoțional;
- nu este acordată o atenţie deosebită automotivării, iar acţiunile şi comportamentele tinerilor sunt deseori controlate, acest fapt conducând la imposibilitatea gestionării în condiţii optime a unei vieţi autonome, bazată pe principii referitoare la autodeterminare şi independenţă;

[2] Articolul poate fi consultat la adresa web: https://scoala9.ro/nu-suntem-plangaciosii-de-serviciu/362/, accesat la data de 15.08.2019.

- unele instituţii manifestă tendinţa de a izola copilul/ tânărul de lumea exterioară şi nu se preocupă de dezvoltarea abilităţilor şi deprinderilor interacţionale şi sociale. Practic, universul cotidian al copilului/ tânărului devine unul limitat, iar deprinderile de comunicare şi socializare se regăsesc la cote scăzute. Pe un asemenea fond, tinerii, la ieşirea din sistemul de ocrotire, nu au o capacitate crescută de a interacționa cu diverse instituții și autorități;
- în unele situaţii, nu există un interes instituţional în monitorizarea parcursului socio-educaţional şi profesional al tânărului post-instituţionalizat.

Alexandra Vîlcu (2015) menționează o serie de nevoi pe care le resimt tinerii care ies sau se pregătească să părăsească sistemul de protecție socială:

- nevoi de ordin economic – tinerii necesită ajutoare financiare minime precum și servicii specifice pentru facilitarea integrării lor din punct de vedere socio-profesional;
- nevoi profesionale – facilitarea găsirii unui loc de muncă;
- nevoi de ordin psihologic;
- nevoia legată de dobândirea unei locuințe;
- nevoi ce țin de implicarea lor directă și activă în viața comunităților de care aparțin.

Realizând o sinteză a concluziilor unor studii anterioare referitoare la provocările cu care se confruntă tinerii care părăsesc sistemul de protecție socială, Stein (2006) subliniază faptul că aceștia, comparativ cu cei crescuți în interiorul familiilor de origine, sunt predispuși să dobândească performanțe mai scăzute pe plan educațional, să întâmpine probleme majore de învățăre, fiind astfel expuși unui risc accentuat de abandon școlar sau de a nu-și continua studiile pe un palier superior celui anterior absolvit. Pe un asemenea fond, în rândul acestei categorii de populație se pot întâlni rate ale șomajului mai ridicate, procesul de integrare profesională fiind deosebit de dificil de realizat la un nivel optim. În plus, Stein (2006) mai aduce în discuție problemele de ordin comportamental, psihic, emoțional, dar și *stigma*, care poate alimenta un posibil eșec al integrării sociale. Totodată, tinerii care provin din minorități etnice și care părăsesc sistemul de protecție socială sunt nevoiți să facă față unor obstacole legate de rasism și discriminare, creându-le chiar probleme identitare rezultate din urma lipsei contactului cu familia sau comunitatea de proveniență. O altă categorie deosebit de vulnerabilă adusă în discuție de M. Stein este cea a tinerilor care se confruntă cu diverse dizabilități. Aceștia se văd nevoiți de cele mai multe ori să nu beneficieze pe de o parte de oportunități și șanse egale de a se integra pe piața muncii, iar pe de altă parte de acces la condiții de trai adaptate nevoilor lor.

Ieșirea din sistemul de protecție socială reprezintă pentru tânăr o tranziție relativ abruptă, bruscă spre viața de adult, ce aduce cu sine o suită de provocări legate de adaptarea la viața socială. De altfel, încă din anii 70 au fost întreprinse diverse studii interdisciplinare care au relevat măsura scăzută în care asemenea tineri au reușit să gestioneze această tranziție pe plan social, educațional, profesional sau psihic/ emoțional (cf. Stein, 2005). În acest context, pentru a fi evidențiate șansele diminuate de dezvoltare personală, au fost realizate diverse cercetări comparative ce vizau suprapunerea traiectoriilor tinerilor care au părăsit sistemul de protecție socială peste traseele celorlați tineri. Rezultatele empirice întăreau ideea că tinerii cu un trecut în centrele de plasament posedă o capacitate mai scăzută de a face față provocărilor și schimbărilor produse în viața cotidiană, cu referire concretă la: găsirea unei locuințe; absolvirea cu succes a studiilor și angajarea stabilă și durabilă pe piața muncii; în cazul șomajului, identificarea mijloacelor și beneficiilor de ordin social pe care le-ar putea accesa pentru un trai de subzistență; formarea unei familii la o vârstă relativ scăzută etc. (Stein, 2005).

În urma unei cercetări calitative efectuate în Suedia efectuate în rândul a 15 subiecți cu vârste cuprinse între 16 și 21 de ani (Bengtsson, Sjöblom, Öberg, 2018), a fost evidențiat faptul că expectanțele tinerilor care părăsesc sistemul de protecție socială sunt puternic influențate de orizontul de timp la care aceștia se raportează. Astfel, din analiza autorilor reiese că proiecțiile orientate pe termen scurt sunt caracterizate prin sentimente de îngrijorare, în timp ce așteptările pe termen lung sunt mai degrabă pozitive, fiind specifice și concrete odată ce procesul de adaptare la noul context social se va fi realizat în parametri optimi. M. Bengtsson, Y. Sjöblom și P. Öberg (2018) au mai punctat că nu ar trebui omis faptul că tranziția spre viața autonomă a tinerilor care părăsesc sistemul de protecție socială este realizată în condiții diametral opuse față de cea a tinerilor care cresc alături de familiile lor de origine. Aceștia din urmă, pot gestiona o situație de eșec cu o mai mare ușurință, revenind la familiile lor, ori de câte ori trec printr-o situație de criză. În schimb, tinerii care ies din mecanismul protecției sociale se văd obligați să se confrunte un set întreg de provocări și aspecte administrative și juridice/ legale, care să le faciliteze integrarea socială. De altfel, îngrirjorarea privitoare la viitorul pe termen scurt s-ar traduce pe de o parte printr-o nesiguranță personală – spre exemplu, cum ar putea să devină autonomi sau cum ar putea să își gestioneze sentimentul de singurătate, iar pe de altă parte de o nesiguranță legată de problemele administrative – spre exemplu, cum și-ar putea identifica o locuință.

Pornind de la analiza experiențelor de viață ale celor care au beneficiat de sistemul de protecție socială, M. Stein (2005) identifică trei categorii de persoane:

(a) *moving on* - cei care reușesc să depășească provocările părăsirii sistemului de protecție socială și să se integreze cu succes pe plan socio-profesional;

(b) *surviving* – indivizi care urmează un traseu socio-profesional mai sinuos și încearcă să gestioneze prin diverse mijloace provocările întâmpinate;

(c) *being a victim* – persoane care nu reușesc să realizeze tranziția într-o manieră adecvată și să se adapteze, în cele din urmă, la viața de adult.

Persoanele încadrabile în grupul *moving on* sunt caracterizate prin stabilitate și continuitate în existențele lor, reușind să se adapteze inclusiv din punct de vedere psihologic situației lor socio-biografice. În perioada în care au făcut parte din sistemul de protecție sociale, nu s-au confruntat cu probleme deosebite, nu au avut parte de diverse traume și au reușit să se adapteze situației de facto. Aceștia cunosc sensul relației de atașament față de cei din jur, construindu-și rețele sociale solide. Totodată, oferă o atenție sporită parcursului educațional, obținând diverse performanțe încă de înaintea părăsirii sistemului de protecție socială. De altfel, valorizarea succesului școlar îi sprijină în procesul de integrare pe piața muncii și la conturarea unui sistem de valori și aspirații înalte, cu referire mai precisă la expectanțele de a urma studii superioare, de a-și găsi un loc de muncă în concordanță cu preferințele și aptitudinile lor sau de a-și întemeia o familie funcțională. Așadar, aceste persoane posedă un nivel crescut al rezilienței, făcând față independenței, controlându-și parcursul biografic și fiind orientate spre o integrare socio-profesională optimă.

Spre deosebire de cei din grupul *moving on,* persoanele din grupul *surviving* sunt caracterizate printr-un nivel mai ridicat de instabilitate, dobândită inclusiv în perioada instituționalizării. Aceștia nu acordă o atenție sporită educației școlare și sunt predispuși spre o părăsire precoce a sistemului de protecție socială, considerându-se a fi pregătiți spre dobândirea independenței personale, respectiv spre înfruntarea provocările existente în viața de zi cu zi. Totuși, după ruptura bruscă de sistem, ei întâmpină probleme majore, cum ar fi perioade în care sunt nevoiți să doarmă pe străzi sau în care nu reușesc să își găsească un loc de muncă stabil, generator de venituri. Pe acest fond, relațiile sociale sunt afectate și se văd obligați să apeleze, în cele din urmă, la rețele de suport și ajutor care să le asiste/ îndrume parcursul socio-profesional.

Însă, cel mai vulnerabil și dezavantajat grup este denumit generic *being a victim* și cuprinde indivizii care nu reușesc să se adapteze sistemului de protecție socială, fiind afectați într-o măsură foarte ridicată de experiențele traumatizante petrecute înaintea instituționalizării, fapt ce nu poate compensa îngrijirea primită. Aceștia intenționează să părăsească sistemul de protecție socială cât mai rapid, dorind să trăiască în singurătate și izolare socială, ca oameni ai străzii. De asemenea, manifestă afecțiuni profunde de ordin emoțional sau psihic, ceea ce îi împiedică să își alcătuiească rețele sociale stabile și coerente sau să se integreze pe plan profesional. Pentru aceștia, sprijinul specialiștilor în domeniul asistenței sociale este extrem de important.

După cum se poate observa din categorizarea lui M. Stein (2005), expusă anterior într-o manieră sintetică, sunt conturate premisele identificării unor profiluri ale tinerilor care părăsesc sistemul de protecție socială

Pornind de la considerațiile cuprinse în literatura de specialitate, A. Tweddle (2007) realizează o trecere în revistă a principalelor elemente comune pe care le au tinerii care părăsesc sistemul de protecție specială, odată cu împlinirea vârstei de 18 ani. În rândul acestor tineri se se pot regăsi o serie de caracteristici precum:

- lipsa unei educații școlare adecvate. Aceștia sunt expuși unui risc mai crescut de abandon școlar comparativ cu tinerii care au crescut alături de familiile de origine. Totodată, performanțele școlare sunt mai degrabă modeste, implicarea în activități educaționale situându-se la cote scăzute;
- lipsa unei pregătiri profesionale adecvate. Asemenea tineri fie sunt șomeri, fie își găsesc – cu dificultate, locuri de muncă, de multe ori necalificate. De altfel, fără implicarea directă și activă în programe specifice de inserție profesională și fără apelul la instituții/ autorități de resort, găsirea unui loc de muncă este deosebit de dificil de realizat;
- în cazul în care sunt angajați, o mare parte dintre tinerii care au trecut prin sistemul de protecție specială obțin venituri deosebit de scăzute, care nu le permit să își acopere nevoile cotidiene, de subzistență;
- își formează familii încă de la vârste fragede, chiar dacă nu au reușit să dobândească o minimă siguranță de ordin socio-profesional și financiar. De altminteri, în numeroase rânduri, devin părinți încă din perioada adolescenței, fără însă a fi pregătiți întrutotul pentru satisfacerea/ îndeplinirea rolurilor parentale, respectiv pentru asumarea responsabilităților ce decurg din aceste roluri;
- sunt mai predispuși în a comite diverse infracțiuni/ fapte anti-sociale și în a manifesta comportamente/ conduite deviante sau delincvente;
- în condițiile în care nu reușesc să își găsească o locuință stabilă și o ocupație aducătoare de venituri, sunt predispuși în a deveni oameni ai străzii;
- pot locui în condiții insalubre, inadecvate satisfacerii unui trai decent;
- tinerii care au trecut prin sistemul de protecție specială pot deveni dependenți de servciile de asistență socială, odată ce se văd în incapacitatea de a se adapta unei existențe autonome;
- există posibilitatea să dezvolte diverse afecțiuni psihice;
- odată ce nu au un statut socio-ocupațional bine definit, nu au posibilitatea să cunoască beneficiile sistemului de asigurări sociale și de sănătate;
- sunt predispuși unui risc ridicat de consum al unor substanțe nocive, care să le provoace dependență (în special, consum de alcool, respectiv consum de substanțe halucinogene).

Conform lui R. Popescu, D. Arpinte și G. Neagu (2005) procesul de dezinstuționalizare nu ar implica neapărat avantaje, ci și o serie de riscuri ce pot avea efecte

asupra parcursului social ulterior al copilului aflat într-o asemenea situație. Dintre riscurile analizate de autori, pot fi amintite:

- Dezinstuționalizarea poate echivala, în anumite circumstanțe, doar cu un transfer al copilului către o altă instituție de suport;
- Procesul de reintegrare a copiilor instituționalizați în familiile de origine se poate dovedi a fi deosebit de dificil, odată ce acestea nu dețin mijloacele și resursele necesare pentru creșterea și educarea minorilor. Astfel, după ce beneficiile sociale/ materiale sunt epuizate, dezvoltarea copilului poate avea de suferit, existând riscul ca acesta să fie victima unor abuzuri sau forme de deprivare care împiedică integrarea socială, educațională și, ulterior, profesională;
- Unele programe de consiliere familială sau centrate pe copil sunt realizate cu superficialitate, oportunitățile de acest tip nefiind cunoscute sau/ și conștientizate pe deplin de beneficiari;
- Existența unor lacune de dezvoltare a serviciilor și legislației legate de sistemul de asistență socială a familiilor și copiilor cu risc ridicat de vulnerabilitate și excluziune socială;
- Lipsa unor programe sau servicii axate pe creșterea participării sociale în rândul copiilor, aceștia neconștientizând drepturile și obligațiile sale și aflându-se în imposibilitatea de a fi angajat activ în procesul de luare a deciziilor care îl vizează în mod direct;
- Neacordarea unei atenții sporite categoriei de copii instituționalizați cu vârste cuprinse între 10 și 14 ani, greu adoptabili. Acest grup ar trebui să beneficieze de programe și servicii specifice concentrate pe pregătirea socio-profesională, mai exact pregătirea gestionării situațiilor, provocărilor și obstacolelor întâlnite pe piața muncii și în comunitate.

După cum am semnalat, o categorie aparte supusă unui grad înalt de risc de excluziune socială este constituită din tinerii proveniți din instituțiile de asistență socială. Deficiențele sistemului de protecție specială destinat tinerilor din instituții sunt cauzate în mare măsură de faptul că nu este suficient focalizat pe implementarea unor măsuri care să urmărească integrarea acestora în societate. De altfel, numeroși tineri instituționalizați se confruntă, după împlinirea vârstei de 18 ani și, implicit, după ieșirea din sistemul de ocrotire, cu șomajul sau/ și cu forme de delincvență. Asemenea tineri nu posedă pârghiile necesare pentru a face față unor probleme complexe, precum dobândirea unui statut profesional sau găsirea și întreținerea unei locuințe. Astfel, pe lângă lipsa sprijinului familial, sunt nevoiți să înfrunte obstacole majore în amplul proces de identificare a unui traseu socio-profesional și educațional coerent, care să sprijine inserția lor socială la un nivel optim. Pe acest fond, tinerii care provin din instituțiile de asistență socială sau care părăsesc sistemul de protecție specială manifestă un nivel scăzut de adaptare socială, constituindu-se în beneficiari expuși unui grad ridicat de risc de sărăcie (Mihalache, 2013).

Concluzie:

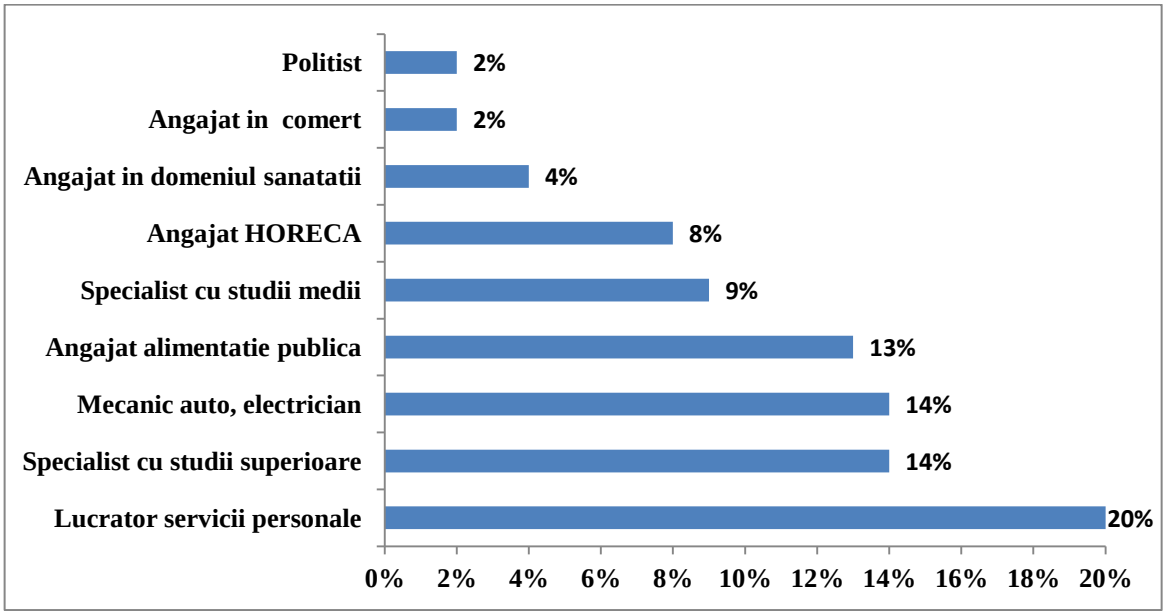
In urma aplicarii unui numar de optzeci de chestionare tinerilor care urmau sa paraseasca sistemul de protectie sociala din cadrul D.G.A.S.P.C. Iasi, acestia avand varsta 18 ani si potrivit legii isi vor incepe viata independenta, s-au obtinut la unele intrebari legate direct de perspectiva dezinstitutionalizarii urmatoarele rezultate:

- *Privind aspirațiile formative de după terminarea liceului, acestia au dat urmatoarele raspunsuri .*

Ce veți face după terminarea şcolii...	**Procente din cei ce declară DA**
-...să urmez cursurile unei facultăți	**19%**

sau altă formă de învățământ superior	
-...să urmez cursuri de specializare de scurtă durată (şcoală postliceală)	**27%**
-...să găsesc un loc de muncă	**72%**
-...să plec în străinătate	**9%**

Din acest tabel se observă că tendința majoritară este aceea de 'incluziune în piața muncii' iar studiile viitoare sunt dominate de cele de scurtă durată, de specializare. Doar 19% consideră că pot urma studii superioare. Această separare strictă o vedem şi în ocupațiile/profesiile pe care tinerii şi le doresc:



Cum varietatea profesiilor alese de respondenți a fost foarte mare am grupat o serie de răspunsuri în categorii specifice. Iată unele categorii şi profesiile incluse:

- Lucrător servicii personale (frizer, croitor, şofer taxi)
- Specialist cu studii superioare (asistent social, economist, psiholog)
- Angajat alimentație publica (brutar, cofetar, patiser)
- Specialist cu studii medii (constructor, dulgher, contabil)
- Angajat HORECA (barman, ospătar)
- Angajat in domeniul sănătății (asistent medical)
- Angajat in comerț (vânzător).

Urmărind aspirațiile profesionale ale acestor tineri am observat următoarele:

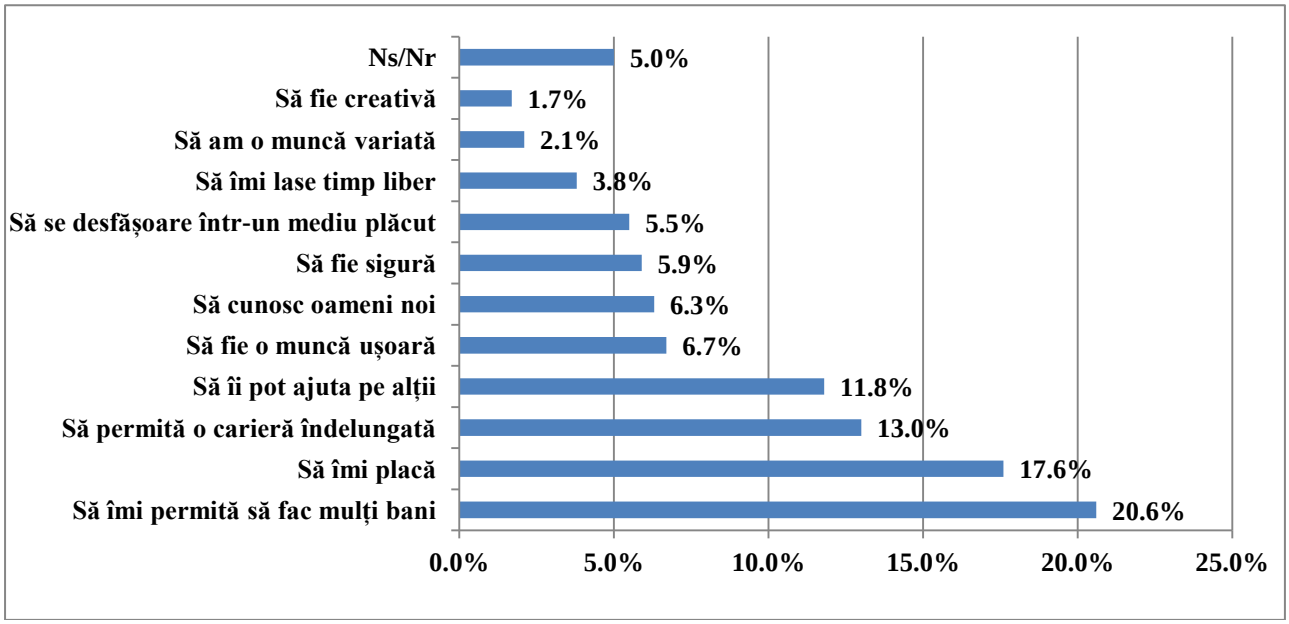
1. Majoritatea profesiilor enunțate au un vădit caracter practic implicând munca manuală
2. Adolescenții fac legătura în mod corect între profesia avută în vedere şi nivelul de studii necesar
3. O parte din tineri doresc o integrare rapidă pe piața muncii, găsirea unei locații 'cu chirie', formarea unui cuplu deci diverse situații de viață 'autonome'
4. Foarte puțini dintre respondenți au menționat că doresc să părăsească România (doar 7 dintre aceştia)
5. Cei ce doresc studii superioare au indicat precis specializările dorite şi Universitatea la care se gândesc!

- *Cu privire la siguranța şi claritatea aspirațiilor profesionale au rezultat şi din considerațiile următoare în ce priveşte profesia preferată:*

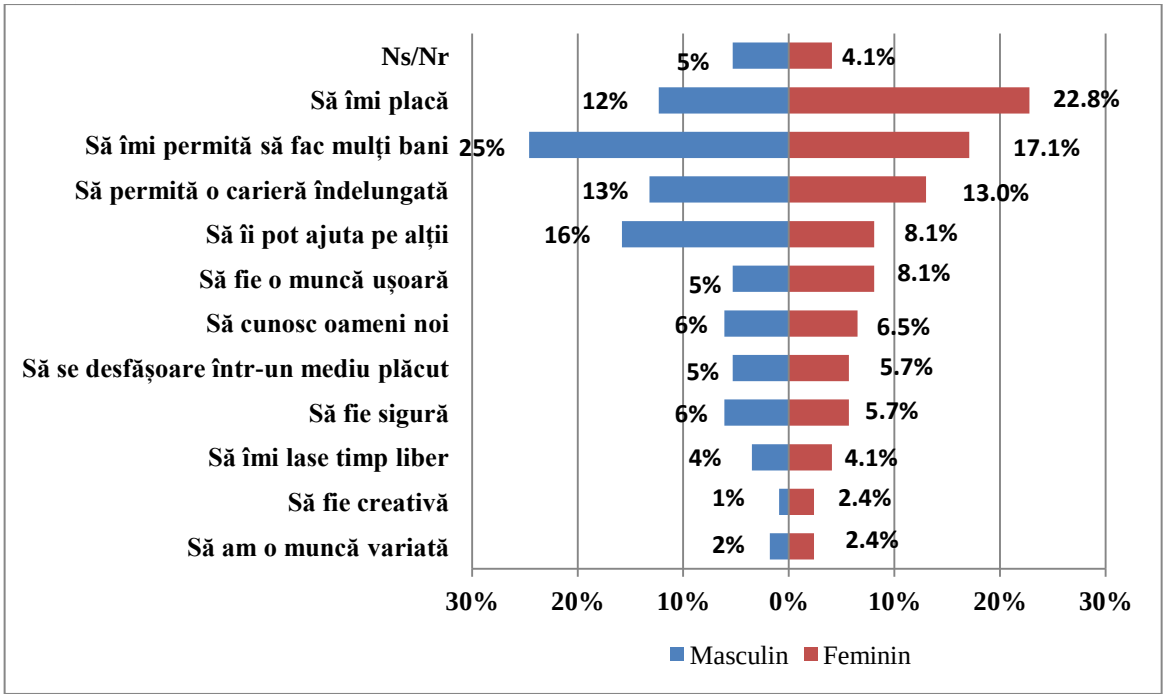
Referitor la profesia/ meseria ta preferată....	Procente din cei ce declară DA
a. ...crezi că ai calităţile necesare pentru a o face?	96%
b... eşti încurajat (ă) de cei din jurul tău pentru a-ţi atinge visul?	96%
c....părinţii/rudele sunt de acord cu alegerea ta?	96%
d. ..eşti îndrumat (ă) de vreun profesor pentru viitoarea ta meserie?	81%
e...ai discutat cu un consilier şcolar despre ce vrei să faci în viitor?	52%
f. ...ai avut discuţii la ore despre ce vrei să faci în viitor?	84%
g....ai discutat cu persoane care deja muncesc despre ce vrei să faci?	86%

Observaţiile anterioare se susţin, tinerii fiind bine motivaţi în alegerea profesiilor viitoare şi datorită unui cumul de factori pe care îi vedem în tabelul de mai sus

De ce alegerea unei profesii? In primul rând este vorba de bani (20.6%) apoi de faptul că 'o faci cu plăcere' (17.6%) sau de faptul că 'permite o carieră îndelungată':



De altfel am dorit să diferenţiem aceste preferinţe după genul respondenţilor.



Observăm anumite diferențe specifice după gen. Aleg o profesie care trebuie să îmi placă (spun 22,8% dintre fete) în timp ce 25% din băieți declară că banii câștigați sunt importanți. Băieții par mai sensibil în a-i ajuta pe alții (16%) în timp ce fetele doresc să aibă o muncă ușoară (8.1%).

Așadar, potrivit rezultatelor obtinute in urma aplicarii chestionarului privind traiectoria de viata a tinerilor ce urmeaza sa paraseasa sistemul de protectie sociala , dar si ca urmare a analizei generale efectuate, R. Popescu, D. Arpinte și G. Neagu (2005) s-au propus o serie de recomandări, sub forma unor principii generale de îmbunătățire a protecției copilului si implicit derularii pozitive a proecsului de integrare socio-profesioanla. Astfel, autorii atrăgeau atenția asupra necesității orientării spre *implementarea unui mecanism de suport integrat*, axat pe *intervenție unitară prin colaborare cu instituțiile de resort*: Direcții de Asistență Socială și Protecție a Copilului, Direcțiile de Asistență Socială, Ministere și agenții guvernamentale, instituții juridice, autorități publice locale și naționale, Agențiile de Ocupare a Forței de Muncă, unități de învățământ, unități sanitare ș.a. Totodată, se sublinia *importanța acentuării suportului comunitar pentru copii și familii, precum și întărirea legăturilor dintre sfera publică și privată*, fiind evidențiate rolurile marcante pe care le pot juca în această ecuație organizațiile non-profit, agenții economici, biserica ș.a.

În Ghid de practică, publicat in anul 2018, denumit *Pregătirea pentru ieșirea din îngrijire*[3] realizat de SOS Children's Villages International și CELCIS, Centrul de Excelență pentru Copiii în Îngrijire, Universitatea din Strathclyde și cuprinde o serie de linii de orientare destinat specialiștilor din domeniu. Astfel, sunt redate modalități prin care nevoile tinerilor care părăsesc sistemul de protecție socială ar putea fi înțelese într-o manieră constructivă, *fiind cuprinse informații referitoare la planurile de parcurs și procesul de planificare*, cu accent pe elaborarea și conținutul acestuia. Totodată, într-un capitol distinct sunt cuprinse date legate de perioada ce urmează îngrijirii și tranziția spre independență.

BIBLIOGRAPHY

[3] Ghidul poate fi consultat la adresa web: https://www.sos-satelecopiilor.ro/wp-content/uploads/2019/04/Practice-guidance-Book-ROMANIAN.pdf, accesată la data de 10.08.2019.

Bengtsson, M., Sjöblom, Y., Öberg, P. (2018). Young care leavers' expectations of their future: A question of time horizon. *Child & Family Social Work*, 23, 188–195.

Neagu, G., Petrescu, C. (2016). *Metodologie de lucru cu tinerii din rural și cei din sistemul de protecție a copilului*. Academia Română – Institutul Național de Cercetări Economic „Costin C.

Popescu, R., Arpinte, D., Neagu, G. (2005). Necesitatea suportului pentru combaterea excluziunii sociale a copilului. *Calitatea Vieții*, XVI, nr. 3-4, 333-357.

Reid, C. (2007). The transition from state care to adulthood: International examples of best practice. *New Directions for Youth Development*, 113, 33-49.

Stein, M. (2006). Research review: young people leaving care. *Child and Family Social Work*, (11)3, 273–279

Stein, M. (2005). *Resilience and Young People Leaving Care*. Joseph Rowntree Foundation, York. Disponibil în format electronic la adresa web: https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/185935369x.pdf, accesată la data de 15.07.2019.

Şoitu, L. C. 2003. Copilul instituţionalizat – perspective psihosociale. În G. Neamţu (coord.) *Tratat de asistenţă Socială* (pp. 795-829). Iași: Polirom.

Tweddle, A. (2007). Youth leaving care: How do they fare? *New Directions for Youth Development*, 113, 15-31.

Vîlcu, A. 2015. Tinerii post-instituționalizați: nevoi, riscuri și recomandări. În E. Zamfir, S. M.

*** Legea 292/2011 a asistenţei sociale, disponibilă online la adresa web: http://www.mmuncii.ro/pub/imagemanager/images/file/Legislatie/LEGI/L292-2011.pdf

BULLYING AND CYBBERBULLYING, THE CONTEMPORARY DUET OF EDUCATIONAL AGGRESSIVITY

Pârju Dennis-Theodor
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: Over time, new forms of aggression & violence between schoolchildren, called bullying and cyberbullying, have proliferated in the educational space. These new forms of educational violence differ from the others by the frequency, magnitude and serious effects faced by victims, perpetrators, but also spectators. Competent authorities, together with schools, try to prevent these violent manifestations of students through various actions and anti-bullying strategies, thus measuring their effectiveness and sustainability in the short, medium and long term (Ana-Nicoleta, Grigore, 2016).

Keywords: school, aggressivity, bullying, cybberbullying, prevention;

1. Introducere

În conformitate cu o serie de studii și cercetări realizate în spațiul educațional de către cercetători și specialiști interesați de prevenirea comportamentelor deviante în rândul elevilor, se observă că, începând cu perioada anilor '90, în mediul școlar se produce o schimbare semnificativă a modului de interpretare dar și a tipurilor de intervenție în cazul agresivității în rândul elevilor (Laurențiu Șoitu&Cornel Hăvârneanu, 2001, p. 21).

Potrivit cercetărilor Florindei Golu, în zilele noastre violența și vandalismul se regăsesc cel mai mult în tipologia agresivității școlare. Făcând o comparație cu agresivitatea din școli de acum aproximativ trei decenii, care era considerată un fenomen disfuncțional /anormal, în zilele noastre, în registrul unităților educative manifestările agresive ale elevilor sunt din ce în ce mai tolerate și considerate firești, obligând astfel cadrele didactice și educatorii să își schimbe viziunea și modelele de lucru cu elevii (Florinda Golu, 2015, p.190).

Într-un alt studiul științific, intitulat *Manifestarea agresivității în spațiul școlar* cercetătoarea (Elena Losîi, 2006, pp. 41-53) evidențiază că agresivitatea școlară staționează sub umbrela conduitelor influențate de regulamentele și regulile instituționale. În acest context, școala ca principala instituție care asigură și furnizează educația formală elevilor, ghidată de reguli și norme instituționale, prevăzute în regulamentele școlare, poate influența apariția comportamentelor agresive în rândul tinerilor elevi.

Între principalele surse ale agresivității regăsite în instituția școlară, autoarea enumeră următoarele:

a) conceperea și realizarea relației pedagogice exclusiv ca relație de putere; **b)** decalajul între aspirațiile / valorile elevilor și oferta practica școlară; **c)** atitudinile și conduitele profesorilor față de elevi; **d)** tipul de disciplină promovat de către educator; **e)** tipologia profesorilor și valorile promovate de aceștia; **f)** nedreptățile provocate de profesori în relațiile cu elevii; **g)** dinamismul elevilor; **h)** funcția de selecție a școlii care generează competiții între elevi (Elena Losîi, 2006).

Conform enumerării anterioare se poate observa faptul că, în mediul școlar, conduitele elevilor sunt în interdependență cu atitudinile, stilul de comunicare și disciplină promovate de către cadrul didactic în relația sa cu elevii. Totodată, pe fondul unor neînțelegeri cu autoritatea școlară și normele acesteia, cauzate de o inadaptare în ceea ce privește specificul și modelele comportamentele promovate de către școală, elevul va reacționa cu ostilitate

atunci când simte sau crede că i s-a făcut o nedreptate. Aceste manifestări agresive cauzate de frustrarea și furia împotriva instituției educaționale pot provoca viitoare comportamente care pot intra cu ușurință în sfera delincvenței juvenile și vor fi pedepsite de lege.

Conform mențiunilor autoarei (Ana-Nicoleta Grigore, 2016, p.53), specialist în științele educației, conduitele cu tentă agresivă au existat în unitățile școlare încă de la apariția primelor forme de educație, având o diversitate de manifestări, de la cele ușoare, până la cele mai grave, existând două tabere de elevi: ,,elevii victime" și ,,elevii agresori" (mai nou și ,,elevii spectatori).

Ana-Nicoleta Grigore mai este de părere că, în decursul timpului au proliferat noi forme ale violenței între școlari, numite bullying și cybberbullying. Aceste noi forme ale violenței educaționale se diferențiază de celelalte prin frecvența, amploarea și efectele grave cu care se confruntă victimele, agresorii, dar și spectatorii. Aceeași autoare mai subliniază faptul că, autoritățile competente, împreună cu unitățile școlare, încearcă să prevină aceste manifestări violente ale elevilor prin diferite acțiuni și strategii anti-bullying, măsurându-se astfel eficiența și sustenabilitatea acestora pe termen scurt, mediu și lung (Ana-Nicoleta Grigore, 2016).

Din ceea ce se poate observa, dacă analizăm incidența cazurilor de agresiuni între elevi, agresiunile tradiționale din școli nu s-au diminuat, ci au fost substituite și perpetuate de noile apariții, cum ar fi hărțuirea pe internet / cyberbullying. În loc să considerăm cyberbullying-ul ca fiind un fenomen total izolat de bullying-ul tradițional, putem preciza că acesta a devenit o altă formă de intimidare utilizată de către elevi (Tanya Beran and Qing Li, pp. 15-33).

Despre cybberbullying putem aminti faptul că, și-a făcut apariția destul de recent ca formă de agresivitate / hărțuire între elevi, având la bază ascensiunea erei digitalizate, nuanțată de plăcerea și tendința elevilor de a socializa în spațiul virtual, prin intermediul dispozitivelor și aparatelor electronice (Ana-Nicoleta Grigore, 2016).

Unii autori sunt de părere că, în conformitate cu studiile și cercetările actuale realizate în unitățile educaționale, fenomenul bullying-ului devine un interes însemnat pentru majoritatea specialiștilor și actorilor educaționali de la nivel local până la cel global. În esență, bullying-ul este definit ca fiind un comportament agresiv, fiind caracterizat de lipsa de echilibru între agresor și victimă. Fiind influențat și de metamorfoza tehnologiei actuale, bullying-ul dintre elevi și-a mărit terenul, extinzându-se până în spațiul cibernetic, dând naștere altui fenomen intitulat cybberbullying, cu o complexitate la fel de vastă și cu efecte nocive asupra tinerilor elevi (Violeta Enea, 2019).

Alți cercetători țin să remarce faptul că bullying-ul și ciberbullying-ul au ca fundament al manifestărilor atitudini și conduite, precum abuzul fizic sau verbal, calomnierea, stigmatizarea și înlăturarea victimelor din grupurile de prieteni. La nivel general, hărțuirea se manifestă între acei elevi avizi de putere și faimă în spațiul școlar și victimele catalogate ca fiind fără apărare cu șanse crescute de a fi dominate și oprimate.

2. Caracteristici și manifestări ale bullying-ului școlar

La nivel general, bullying-ul școlar este caracterizat ca fiind opresiunea repetată, psihologică sau fizică, a unui elev puternic, îndreptată asupra unui elev mai puțin puternic. Victimele bullying-ului în școală sunt nepopulare, singure, respinse, anxioase, deprimate, nu doresc să riposteze sau să anunțe profesorii sau familia, și suferă de stimă de sine scăzută. Bullying-ul apare mai ales în locurile și momentele în care supravegherea și supravegherea cadrelor didactice / adulților este minimă. Există o anumită continuitate în timp între primele intimidări ale agresorilor și manifestările violente (David Farrington, 1993, pp.381-458).

Pentru a explica într-o manieră ştiinţifică bullying-ul din mediul şcolar, vom face referire la o serie de cercetări ale Organizației Salvați Copiii România. Din traducerea verbului englezesc ,,to bully", reiese faptul că acesta semnifică intimidarea, sperierea sau dominarea unei persoane de către altă persoană. ,,Bully" sau agresorul, așa zis ,,bătăușul" din școală este caracterizat ca fiind un individ care își folosește capacitățile fizice și psihice cu scopul de a intimida, răni sau speria persoane cotate mai slabe sau vulnerabile. Ce mai putem preciza este faptul că, bătăușul este un individ care își satisface plăcerile și nevoile lăuntrice, atacând și dominând alți indivizi care răspund la atacuri prin frică și intimidare. În școală, sunt predispuși la a fi hărțuiți acei elevi introvertiți care sunt mai tot timpul singuratici, nefiind integrați într-un grup de prieteni (Purice Francisca-Agnes&Iftemie Tamara-Elena, 2014, p.25).

Potrivit cercetătoarei Carmen Palaghia, din punctul de vedere al apariției în mediul școlar, bullying-ul s-a regăsit pentru prima dată în cronicile de specialitate la începutul anilor 1970 în Norvegia. Palaghia observă, de asemenea, că acest fenomen este o nouă cauză de îngrijorare în societatea contemporană, devenind un subiect de interes public în multe colțuri ale lumii și în state occidentale dezvoltate, precum Anglia, Suedia, America sau Australia (Carmen Palaghia, 2016, p.29).

Conform menționiunilor profesorului Dan Olweus, un cercetător de renume în domeniul psihologiei din Norvegia, considerat pionier pe problematica bullying-ului, pe baza a aproape 40 de ani de cercetare în implementarea și evaluarea programelor de prevenire, hărțuirea unui elev (bullying-ul) apare atunci când acesta este expus agresiunilor cu caracter repetat din partea unuia sau mai multor elevi. Agresorii au intenția clară de a provoca altei persoane considerate mai fragile din punct de vedere fizic și psihic o stare de dezechilibru emoțional sau durere fizică (Salvați Copiii, apud Hazelden Foundation, 2016).

Dan Olweus arată că bullyingul poate fi definit după trei caracteristici:

a) bullying-ul semnifică un comportament agresiv sau o acţiune de a face rău intenţionat;

b) bullying-ul reprezintă un comportament care se repetă în timp;

c) relațiile interpersonale se caracterizează printr-un dezechilibru de putere între victimă și agresor (Dan Olweus, apud Ioana Elena- Beldean-Galea, Nicolae Jurcă, 2010).

O altă cercetătoare care a studiat fenomenul bullying-ului în spațiul educațional este cercetătoarea (Gabriela Irimescu, 2016). Aceasta consideră că bullying-ul face parte din ramura conduitelor care stau sub umbrela manifestărilor violente, având un climat de desfășurare și manifestare specific mediilor instituţionale, cum ar fi spațiul școlar, diverse centre de îngrijire /educaţionale, centre și unități de reeducare sau locul de muncă.

În conformitate cu rezultatele studiilor realizate de către Organizația Salvați Copiii Romania la nivelul României, vis-a-vis de comportamentul de tip agresiv / bullying în rândul elevilor, se constată faptul că, raportat la spațiul european țara noastră este clasată pe locul al treilea în eșantionul celor 42 de țări în care au fost realizate cercetări și investigații asupra fenomenului. Aceeași sursă ne indică faptul că, potrivit cercetărilor realizate de Organizația Mondială a Sănătății (OMS), 17% dintre copiii de 11 ani au recunoscut că au agresat alți elevi cel puțin de trei ori în luna anterioară, procentajul celor de 13 și 15 ani, indicând procentul alarmant de 23% (https://www.salvaticopiii.ro/ce-facem/protectie/protectieimpotriva-violentei/prevenirea-violentei-in-scoala, accesat în data de 29.08.2019).

Aceeași Organizație Salvați Copiii România scoate la iveală faptul că, în decursul anului 2016, dintre cei aproximativ 1.300.000 de copii aparținând ciclurilor gimnazial și liceal, 400.000 sunt excluși din grupul de colegi, 325.000 sunt umiliți în public, 390.000 sunt amenințați cu bătaia sau cu lovirea, iar 220.000 sunt bătuți în mod repetat de către colegii lor.

În felul acesta, arată statistica directă a cazurilor de bullying, un fenomen complex, ale cărui consecințe afectează deopotrivă victima, agresorul și martorul tăcut (http://sparknews.ro/2019/04/16/bullying-ul-in-scoli-romania-pe-locul-3-la-nivel-european-potrivit-unui-raport-oms/, accesat în data de 29.08.2019).

Efectuând mai multe studii având ca tematică efectele hărțuirii asupra organismului, (Georgiana Virgina Bonea, 2019, pp. 59-75) semnalează că la nivel psihocognitiv, victimele hărțuirii pot suferi serioase probleme de natură emoțională, respectiv lipsa acută de concentrare, probleme de conduită, anxietate și chiar depresie. La nivel fizic, victimele pot manifesta o frecvență crescută a îmbolnăvirilor (scăderea sistemului imunitar), prezența unor eczeme sau zgârieturi pe suprafața corpului, lipsa poftei de mâncare, insomnie sau chiar cefalee.

Expunerea îndelungată a elevilor la comportamente de tip (bullying) poate avea urmări destul de grave pentru triada - victime, agresori, spectatori. În rândul victimelor putem vorbi de stări de nesiguranță, teamă, anxietate și fobii de a ieși în public, nuanțate de frica cronicizată de a interacționa cu ceilalți colegi sau de a împărtăși familiei suferința prin care trec. În aceste situații critice, la sesizările și observațiile cadrelor didactice se recomandă o intervenție corespunzătoare a echipei multidisciplinare (profesor, psiholog, asistent social, polițist, medic etc). Aceştia vor analiza într-o manieră detaliată cazurile de hărțuire și vor propune măsuri viabile, pe termen scurt, mediu și lung.

Având în vedere faptul că incidența cazurilor de agresiune școlară a crescut exponențial la nivelul întregului glob, putem specifica că o cercetare asupra fenomenului este de bun augur, mai ales în contextul în care, pe teritoriul țării noastre s-a adoptat Legea 221 / 2019, denumită în spațiul social ,,Legea Anti-bullying", în care bullying-ul este definit ca fiind ,,acţiunea sau seria de acţiuni fizice, verbale, relaţionale şi/sau cibernetice, într-un context social dificil de evitat, săvârşite cu intenţie, care implică un dezechilibru de putere, au drept consecinţă atingerea demnităţii ori crearea unei atmosfere de intimidare, ostile, degradante, umilitoare sau ofensatoare, îndreptate împotriva unei persoane sau grup de persoane şi vizează aspecte de discriminare şi excludere socială, care pot fi legate de apartenenţa la o anumită rasă, naţionalitate, etnie, religie, categorie socială sau la o categorie defavorizată ori de convingerile, sexul sau orientarea sexuală, caracteristicile personale, acţiune sau serie de acţiuni, comportamente ce se desfăşoară în unităţile de învăţământ şi în toate spaţiile destinate educaţiei şi formării profesionale" (Legea 221 / 2019).

Menționăm faptul că, în primă instanță, ,,Legea Anti-bullying" a fost adoptată în data de 18.11.2019 de către exponenții aparatului politic, fără a fi trasate nişte norme de aplicare metodologice clare și concise. Vestea bună este că normele metodologice de aplicare ale prevederilor Legii au fost aprobate prin ordin de ministru și publicate în Monitorul Oficial, în data de 10 iunie 2020.

În sinteză, odată cu întrarea în vigoare a normelor de aplicare metodologice ale Legii 221 /2019, se pune accentul mai mult ca niciodată pe prevenția și intervenția multidisciplinară (profesor, consilier școlar, psiholog, asistent social, director, polițist), precum și constituirea unui grup de acțiune anti-bullying la nivelul școlilor, format din maxim zece persoane (director, profesorul consilier școlar, cadre didactice specializate și formate în problematica violenței școlare, reprezentanți ai elevilor, un reprezentant al părinților și exponenți ai autorităților publice locale). Principalele atribuții și competențe ale grupului ,,anti-bullying" constau în monitorizarea și supravegherea siguranței fizice și psihice a tuturor actorilor școlari și aplicarea prevederilor legale în cazurile și situațiile tipice de agresiune între elevi, profesori sau părinți.

3. Cybberbullyng-ul sau agresiunea pe intenet

În ultimii ani, printre elevi a apărut o nouă formă de agresiune, intitulată cyberbullying sau hărțuirea pe internet (Slonje, R. & Smith, P. K, 2008, pp.147-154). În urma incidenței cazurilor de hărțuire cibernetică s-a ajuns la concluzia că elevii preferă cyberbullying-ul în detrimentul bullyingului tradițional, întrucât oferă o măsură a anonimatului și posibilitatea de a ajunge la un număr mult mai mare de victime fără o amenințare semnificativă a pedepsei (John Snakenborg, Richard Van Acker & Robert A. Gable, 2011, pp. 88-95).

Potrivit cercetătoarei Carmen Palaghia, hărțuirea pe internet sau forma contemporană de ,,cybberbullying" se referă la utilizarea unor dispozitive electronice (computere, laptopuri, telefoane mobile), cu scopul de a compromite și intimida o altă persoană, numită victimă. În spațiul cibernetic, agresorii virtuali pot recurge la atitudini și comportamente precum, calomnierea victimei, amenințări asupra persoanei sau unor cunoștințe, observații neadecvate sau divulgarea unor informaţii cu caracter personal. La fel ca în cazul bullying-ului, aceste conduite se manifestă într-o manieră repetitivă cu intenția clară de a face rău victimei (Carmen Palaghia, 2018, pp. 123 -134).

Un alt autor care a cercetat fenomenul hărțuirii tinerilor în mediul online este (Lucian Onofrei, 2015, p.162). Conform spuselor acestuia, odată cu progresul tehnologic aferent societății contemporane, tinerii adolescenți sau preadolescenți apelează la o serie de dispozitive electronice, cu scopul de a hărțui, umili sau a pune în situații neplăcute alți copii de aceeași vârstă .

4. Strategii și măsuri de prevenire ale hărțuirii din școală

Principalele metode de prevenire în situațiile de bullying școlar, regăsite în literatura de specialitate, vizează îmbunătățirea abilităților psiho-sociale ale victimei, creșterea nivelului de empatie al bătăușilor, precum și îmbunătățirea supravegherii adulților și a mediilor întregii școli (David Farrington, 1983).

În contextul prevenției hărțuirii din școală, printre măsurile pe care (Organizația Salvați Copiii România, 2016) le propune în vederea prevenirii bullyingului, se numără:

- ✓ conștientizarea nivelului crescut de manifestare a comportamentelor de bullying între copii, precum și a consecințelor negative dramatice pe care bullying-ul îl are asupra sănătății și dezvoltării armonioase a copiilor;
- ✓ conștientizarea faptului că indiferent de rolul asumat într-o situație de bullying, toți copiii sunt victime;
- ✓ realizarea nevoii de intervenție integrată școală – familie, cadru didactic – copil – părinte, pentru gestionarea corectă și sănătoasă a comportamentelor de bullying;
- ✓ creșterea capacității de răspuns a școlilor în situații de bullying între elevi;
- ✓ promovarea unor metode pozitive și eficiente de educare socio-emoțională a copiilor, în spiritul valorilor de toleranță, respect, protecție și curaj;
- ✓ promovarea de proceduri și politici clare de intervenție specifică în situație de bullying, în colaborare cu Ministerul Educației.

Referitor la prevenirea hărțuirii elevilor în spațiul educațional, alte surse ne indică faptul că, pentru a putea diminua comportamentele agresive în rândul elevilor, școlile trebuie să faciliteze accesul școlarilor la un mediu ambiant deschis, caracterizat prin relații armonioase, incluziune și respect reciproc. Totodată, dascălul clasei are un rol esențial în prevenirea agresivității elevilor, apelând la diverse jocuri și strategii curriculare, pentru ca tinerii să-și însușească o serie de aptitudini și competențe de comunicare / relaționare, cunoașterea emoțiilor, autocontrolul, jocuri de rol sau cooperarea și munca în echipă. Un alt aspect fundamental în gestionarea corespunzătoare a situațiilor de agresivitate între elevi este

ca profesorul să lucreze atât cu victima cât și cu agresorul, încercând astfel să înțeleagă din punctul de vedere al celor doi, cauzele și posibile strategii de atenuare a viitoarelor situații și stări conflictuale (https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/tackling-school-bullying.html, accesat în data de 29.08.2019, accesat în data de 29.08.2019).

Alte studii și cercetări științifice actuale ne arată că, printre cele mai rentabile și eficiente măsuri de diminuare și combatere a hărțuirii în spațiul școlar ar fi:

- ✓ consilierea și instruirea părinților;
- ✓ organizarea ședințelor cu părinții într-o frecvență mai mare, cu scopul informării acestora vis-a-vis de conduitele copiilor în școală / posibilitatea corijării și îndreptării acestora ;
- ✓ consilierea și formarea cadrelor didactice cu scopul dobândirii unor aptitudini și competențe în lucrul cu elevii considerați devianți;
- ✓ supravegherea și monitorizarea minuțioasă a spațiilor de joacă;
- ✓ introducerea unor metode disciplinare nepunitive;
- ✓ o mai bună cooperare între specialiști;
- ✓ participarea elevilor la reuniuni școlare și extracuriculare;
- ✓ aplicarea unor regulamente corespunzătoare la nivelul clasei de elevi;
- ✓ politici și strategii sustenabile la nivelul unității școlare împotriva hărțuirii sau a altor comportamente agresive;

(https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/tackling-school-bullying.html, accesat în data de 29.08.2019, accesat în data de 29.08.2019).

Tot în contextul agresivității școlare, școala, prin rolul și autoritatea pe care le deține, ajutată și ghidată de regulamentele și normele educațional-instituționale, poate adopta o serie strategii și măsuri de prevenire a comportamentelor agresive în rândul elevilor, cum ar fi:

- ✓ Supravegherea și monitorizarea elevilor și a spațiilor școlii prin intermediul camerelor audio-video; prin această formă de control se pot observa elevii care manifestă comportamente agresive în raport cu ceilalți colegi și profesori; prin utilizarea metodei supravegherii audio-video se mai pot preveni posibile acte de vandalism din interiorul și exteriorul unității educative; tot în acest contex, la intrarea elevilor în spațiul școlar, reprezentanții personalului cu atribuții de ordine și pază pot verifica bagajele și ghiozdanele elevilor, pentru a preveni introducerea în școală a materialelor pornografice, substanțelor interzise, alcoolului, armelor albe ori a altor obiecte care pot pune în pericol integritatea fizică și psihică a actorilor școlari.
- ✓ În situația în care un elev încalcă sau manifestă comportamente deviante pentru prima dată în spațiul educațional, specialiștii școlii vor consilia și informa elevul cu privire la adoptarea unei conduite adecvate în școală și îi vor atrage atenția cu privire la consecințele nerespectării normelor și regulamentelor școlare; cadrele didactice împreună cu consilierul / psihologul școlar trebuie să conlucreze pentru îndeplinirea aceastei sarcini; în situația în care elevul nu își ajustează comportamentul, profesorul diriginte va lua măsuri prin sesizarea familiei sau contactarea reprezentanților legali ai elevului.
- ✓ Pentru a descuraja adoptarea și perpetuarea manifestărilor agresive ale elevilor, cadrele didactice mai pot apela la scăderea notei la purtare, întocmirea unor mustrări scrise sau la retragerea burselor pe o perioadă determinată / nedeterminată elevilor care încalcă normele și valorile educaționale.
- ✓ În ultimă instanță, instituția școlară poate apela chiar la exmatricularea elevului iar, dacă situația o impune, sesizarea de urgență a autorităților competente (Serviciul Public de Asistență Socială din cadrul Unităților Administrativ Teritoriale,

Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului, Poliția, Serviciul de Probațiune ș.a.).

5. Concluzie

Având în vedere informațiile prezentate, putem concluziona faptul că agresiunile de tip bullyingul & cybberbullyng au devenit o problemă fundamentală de îngrijorare pentru unitățile educative, autoritățile publice, organizații non-guvernamentale și familii. Studiile recente demonstrează că o proporție semnificativă de copii și adolescenți sunt afectați de aceaste fenomene, care au luat amploare odată cu debutul procesului democratizării educației și ascensiunea internetului și a dispozitivelor digitale (Parchin JW, Hinduja S. 2010).

În ceea ce privește incidența cazurilor de hărțuire digitală în rândul elevilor, putem nuanța ideea din care reiese faptul că, la adăpostul realităților virtuale, majoritatea tinerilor (nativii digitali) au tendința de a-și desfășura principalele activități ale vieții în mediul virtual. Copiii și adolescenții au obiceiul și plăcerea de a socializa și de a schimba păreri cu alți tineri dar, din păcate, și cu diverse persoane necunoscute întâlnite pe internet. Din nefericire, această socializare euforică din spatele aparatelor digitale poate favoriza începutul unor imense drame și traumatisme cu caracter psiho – emoțional pentru elevii care sunt în căutarea evadării din cotidian. De amintit este faptul că, în situația în care nu există o bună supraveghere din partea adulților, bătăușii și agresorii din școală pot migra la un click distanță în mediul online. Sub pătura anonimatului oferită de internet, aceștia își pot desfășura activitățile de hărțuire și tachinare, învățate și practicate în mediul social, familial sau școlar.

"Această lucrare a fost cofinanțată din Fondul Social European, prin Programul Operaţional Capital Uman, proiect numărul POCU/380/6/13/123623 <<Doctoranzi şi cercetători postdoctorat pregătiţi pentru piaţa muncii!>>"

BIBLIOGRAPHY

Bonea, Georgiana Virginia, *Agresivitatea și violența în școlile din România*: *Bullying și Mobbying*, în revista Calitatea Vieții, XXX, nr. 1, 2019, pp. 59-75.

Enea, Violeta (coord), *Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar*, Editura Polirom, Iași, 2019.

Farrington, *David P., Understanding and Preventing Bullying*, Crime and Justice 17 (1993).

Golu, Florinda, *Manual de psihologia dezvoltării*, Editura Polirom, Iași, 2015.

Grigore, Ana-Nicoleta, *Violența în context Educațional. Forme actuale*, Editura „Universității Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2016.

Hazelden Foundation, *Violence Prevention Works! Safer Schools, Safer Communities*, 2016.

Irimescu, Gabriela, *A new image of violence against children – bullying type behavior*. Analele Științifice ale Universității „Alexandru Ioan Cuza" din Iași, IX, 1, 2016.

Losîi, Elena, *Manifestarea agresivității în spațiul școlar*, în Revista de Psihologie, Pedagogie Specială, Asistenţă Socială, nr. 5 / 2006, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău.

Onofrei, G.L., *Violenţa în spaţiul public. Derapaje ale comunicării [Violence in public space. Slippages of communication]*, Editura Fundaţia Academică AXIS, Iaşi, 2015.

Organizația Salvați Copiii România – Studiu *Despre Bullying.*

Palaghia, Carmen, *„Jocurile morții", între sinucidere și cyberbullying. O analiză asupra riscurilor la care sunt expuși tinerii în mediul virtual*, în Revista de Asistență Socială, nr 2, 2018.

Palaghia, Carmen, *Dimensiuni ale devianței școlare. De la identificare la prevenție*, Editura ProUniversitaria, București, 2016.

Patchin, JW, Hinduja S. *Cyberbullying and self-esteem*., J Sch Health. 80, 2010.

Purice, Francisca-Agnes, Iftemie, Tamara-Elena*, Agresivitatea și mass-media*, Editura StudIS, Iași, 2014.

Slonje, R. & Smith, P. K., *Cyberbullying: Another main type of bullying*? Scandinavian Journal of Psychology, 49, 2008, pp. 147-154.

Snakenborg, John, Van Acker, Richard & Gable, Robert A., *Cyberbullying: Prevention and Intervention to Protect Our Children and Youth, Preventing School Failure*: Alternative Education for Children and Youth, 55:2, 2011.

Șoitu, Laurențiu și Hăvârneanu, Cornel (coord), *Agresivitatea în școală*, Editura Institutul European, Iași, 2001.

Tanya Beran and Qing Li, *The Relationship between Cyberbullying and School Bullying*, in Journal of Student Wellbeing December 2007, Vol. 1(2), pp. 15-33.

Legislație

***Legea 221 / 2019

Surse web

(https://www.salvaticopiii.ro/ce-facem/protectie/protectieimpotriva-violentei/prevenirea-violentei-in-scoala, accesat în data de 29.08.2019).

(http://sparknews.ro/2019/04/16/bullying-ul-in-scoli-romania-pe-locul-3-la-nivel-european-potrivit-unui-raport-oms/, accesat în data de 29.08.2019).

(https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/tackling-school-bullying.html.

(UN)INTENTIONAL ADVERTISING CAMPAIGNS – FOCUS ON MARKETING FOR THE "CHERNOBYL" TV MINI-SERIES

Alexandra Georgiana Sălcianu
PhD Student, University of Bucharest

Abstract: Advertising plays an important role in the life of a product or a service. Most campaigns are carefully created and/or tailored upon order for a certain beneficiary - but what if something is unintentionally made popular? Therefore, in the present study, the differences between intentional and unintentional advertising are analyzed, in their main components: way of creating a campaign, its main objectives, targeted sector of the market, utilized advertising techniques. However, a surprising example of unintentional advertising is analyzed, as a case study, i.e. the huge impact of the popular HBO mini-series Chernobyl (released in 2019) that drew attention of the public on the events that had taken place in Pripyat area back in 1986. Further examples are also briefly discussed, with the view to designing a comparative approach to the analysis of advertising of both intentional and unintentional types.

Keywords: role of advertising, advertising campaign, unintentional impact of film creation, case study.

1. Paper background

Apparently, it is not difficult to indirectly and unintentionally promote a place or an artistic production. *Unintentional marketing campaigns* may not always generate the same amount of popularity as carefully planned ones, but some of them definitely have a greater impact on people than they would have had if they had been deliberately tailored by professional people, according to the literature.[1]

In what follows, we are discussing the difference between a "voluntary" and an "involuntary" advertising campaign and some examples of accidental marketing are provided.

According to Atrahan, "accidental advertising is just what the term implies – unintentional. You can't plan for it or pay for it or pick the place or time to show up. It happens organically, but oddly enough, not necessarily randomly".[2] Indeed, compared to the usual intentional type of advertising, *accidental advertising* is neither planned and/or tailored by a professional team, nor is it paid for. This type of advertising might just happen, even if it is not the result of someone's intention.

As an example, Dillon Josephsen (whose father earns money by flooring rooms), once shared on the Internet some photos taken by his father. These were pictures of the clients' dogs, each one of them occuring under the heading "employee of the week"[3]. The son's action unintentionally resulted in the growth of the popularity of his father's company, as the public was impressed by his love for dogs.

[1] Liam, James, 2019, *Chernobyl: Photos show illegal urban tours around abandoned nuclear disaster site*, https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/photography/chernobyl-tour-ukraine-nuclear-disaster-hbo-sky-tv-series-a8902981.html
[2] Trahan, R., *Marketing Monday: Accidental Advertising*, https://robertatrahan.wordpress.com/2017/08/07/marketing-monday-accidental-advertising/
[3] Idem

Another author who stands with Atrahan's view on accidental marketing is Sutherland, who claims this "is what happens when some action or wording not intended as marketing at all nevertheless has a profound psychological effect."[4] In other words, even if not intended as a campaign, the random action becomes one with a strong impact on the public. Sutherland also supports this idea, providing examples such as the "Kent coffee shop" accidental campaign. This coffee shop had not always been successful, until the owner changed the seats, from heavy benches to light chairs. Being afraid that someone might steal them, the owner used to bring them inside at the end of the program and then take them out again, and therefore people passing by knew if the café was open. This truly unintended campaign of the café brought along many more customers, turning the owner into a successful businessman without any effort.[5]

As opposed to accidental marketing, in the case of a *planned campaign*, the owner would have intentionally moved the chairs, as a sign of welcome. Also, the merchant would have not purchased heavy benches in the first place.

Accidental and intentional marketing have in fact different purposes. The latter aims for the popularity of a specific product or service, while the former may have been born out of totally different reasons (for instance out of amusement, as in Dillon Josephsen's case), that are certainly not linked to the hunt for popularity or success. However, even without similar purposes, both of them may reach the same result.

To return to our case object of analysis here, the example we are going to discuss is built around "Chernobyl", an HBO mini-series. Its episodes catch the public's attention, reminding them about the 1986 tragedy that affected a lot of people.

Actually, although The Exclusion Zone at Chernobyl is a place where really tragic events took place, there have been lots of tourists who do not behave in a respectful manner. Thus, ever since the HBO series were launched, Instagram has been filled with selfies taken in the area, not necessarily demonstrating deep understanding related to the dramatic circumstances they were in. This should be seen in itself as clear evidence of disrespect.

According to Sergiy Ivanchuk (founder of Solo East Tours) whilst his crew is trying to educate tourists on manifesting respect for what happened in 1986, there are still some of them who do not obey the unwritten rules recommended for such a context, and they keep taking photographs, mostly selfies, in the area.[6]

Similarly, Craig Mazin, the producer of the *Chernobyl* mini-series was also involved in the general effort of counter acting the destructive effect of the crowd of tourists. He was asked to use his huge influence over the audience in order to warn people in general, and potential tourists in particular to behave in a more considerate way. There are two aspects to be emphasized here: on the one hand it is a clear sign of early recognition of the impact of the film maker and the film itself on the notoriety of Chernobyl; on the other hand, the show was clearly considered as the main reason for the occurrence of the crowds in the area – unintentional advertising at its best.[7]

However, despite the effort made by the travel agencies and by Craig Mazin himself to reduce the number of selfies, the tourists would not understand their point and they remained determined to indentify some "attractive" places for photo sessions to be posted on

[4] Sutherland, R., 2016, *Why we should study accidental marketing*, https://www.campaignlive.co.uk/article/why-study-accidental-marketing/1410927

[5] Idem

[6] Kai, Dambach, 2019, *Visiting Chernobyl more powerful than Instagram hype*, https://www.dw.com/en/visiting-chernobyl-more-powerful-than-instagram-hype/a-49262638

[7] Iliana, Magra, 2019, *Chernobyl, With Helping Hand From TV, Becomes an Unlikely Tourism Magnet*, https://www.nytimes.com/2019/06/13/arts/chernobyl-hbo-instagram.html

all social media. In this respect, the Ferris wheel (Fig. 1) in Prypiat is now considered as the most popular spot for selfies.

Fig. 1 – The Ferris wheel in The Exclusion Zone[8]

2. Involuntary advertising campaigning for Chernobyl

To begin with, a good example of a non-deliberately advertising campaign that has had a great impact on the Internet surfers was generated by those people who started organizing illegal urban tours in the proximity of the nuclear power station. The images captured by those pseudo guides and their tourists were indeed breathtaking, without any exaggeration. As pointed in the press[9], their photographic skills were conducive to a growth in the popularity of the area.

As a matter of fact, the influence of pop culture on the tourism industry can be so strong, that even a place where sad events took place can become an attraction. As Michal Krajcir (the marketing manager of a legal tourism company) declared: "people are starting to read about Chernobyl, starting to ask questions and then, when they are well-educated about it, they are starting to plan their trip".[10] The idea is reinforced by Liana Corwin, a consumer travel expert, who states that flight search demand to Kiev has visibly increased since the mini-series was launched.

Figure 2 below perfectly portrays the increasing tourist attraction towards The Exclusion Zone. The tourists here are queuing for souvenirs, creating a quite surprisingly long line, given the implications of the tragic event upon the area.

[8] Kai, Dambach, 2019, *Visiting Chernobyl more powerful than Instagram hype*, https://www.dw.com/en/visiting-chernobyl-more-powerful-than-instagram-hype/a-49262638

[9] Liam, James, 2019, *Chernobyl: Photos show illegal urban tours around abandoned nuclear disaster site*, https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/photography/chernobyl-tour-ukraine-nuclear-disaster-hbo-sky-tv-series-a8902981.html

[10] Mallika, Mitra, *Pop culture is changing the tourism industry – the proof is in Chernobyl*, https://traveltourism.news/pop-culture-is-changing-the-tourism-industry-the-proof-is-in-chernobyl/

Fig. 2 – Line for souvenirs in the Exclusion Zone[11]

A clear sign of the area popularity obtained as a result of unintentional advertising because of the Chernobyl series is the illegal tourism phenomenon. This may be due to the fact that rules of behavior are definitely more relaxed, rather than in the case of the legally regulated trips. The photo in Fig. 3 represents an example of the pictures taken by the illegal tourists who visited the "Exclusion Zone". It shows what is left of a building, many years after the disaster took place. Being one of the key elements in a nuclear disaster, the gas mask is placed in the middle of the photo, as the central element of a real frightening scene.

Fig. 3 – A gas mask and the remains of an abandoned building[12]

[11] Idem

[12] Liam, James, 2019, *Chernobyl: Photos show illegal urban tours around abandoned nuclear disaster site*, https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/photography/chernobyl-tour-ukraine-nuclear-disaster-hbo-sky-tv-series-a8902981.html

In Fig. 4 the same effect upon the viewers is obtained, thus creating real fashion among the members of the public that were interested to visit the place of the tragedy.

Fig. 4 – The "skeleton" of an old TV

Similarly, the HBO mini-series "Chernobyl" also contributed to the prosperous tourism of the area. Its releasing back in 2019 was very successful and it came with a wave of fans, and this fact naturally boosted the number of people wishing to visit the place that their favourite show was about.

According to Sergyi Ivanchuk, the owner of a travel agency that organizes tours to the Chernobyl Exclusion Zone, the HBO show helped to grow the Chernobyl tour bookings by approximately 40-50%.[13] The area also became a target for instagrammers. Although selfies and inappropriate pictures are not encouraged from an ethical, moral point of view, some people still insist on immortalizing their visits in their own way, as if they had forgotten the tragedy that had happened there.

Victor Korol, director of the tour company SoloEast, claimed that many people decided to visit the area after seeing the mini-series, and this is strong evidence of the effect that accidental marketing can have upon the public. Before planning their trip, people educate themselves on the topic, asking questions and reading about it. Even when they get there, they ask questions about the mini-series,[14] maybe trying to find out at what extent the show offers true information.

Although disrespectful and unethical, the Instagram wave of selfies taken by people in The Exclusion Zone can also be a factor of the area growing popularity.

Some of the tourists who carry out photo shootings there have a lot of followers on Instagram, and they are considered what we call today *influencers*. Their status on social media can substantially contribute to the increase in the number of people who choose Chernobyl as a visiting spot, thus creating a type of unintentional advertising campaign.

3. Conclusions

[13] Robertson, N., 2019, *Chernobyl becomes unlikely tourist hotspot after acclaimed HBO series* https://finance.yahoo.com/news/chernobyl-tour-popularity-spikes-and-stirs-controversy-after-hb-os-hit-miniseries-130000905.html

[14] Hunder, M., 2019, *HBO show success drives Chernobyl tourism boom*, https://www.reuters.com/article/idUSKCN1T51MF

To conclude, popularity can be achieved unintentionally, with the help of certain actions. In some cases, unintentional marketing represents the key to success in the life of a product or service, and people working in the advertising field can learn from this process. From the ways of creating ads, and up to the targeted sectors of the market and the envisaged objectives, accidental marketing campaigns teach those people working in marketing departments how to generate efficient successful products in order to achieve popularity for the advertised brands.

The differences between intentional and unintentional advertising are quite clear, but both types of marketing share the fact that they might reach the same result, and, in some cases, the result can be more satisfying consequent to an unintentional advertising action.

We can conclude here that life has demonstrated that without any extra effort, unintentional campaigns can indeed popularize products, places, shows, books or services.

BIBLIOGRAPHY

- Hunder, M., 2019, *HBO show success drives Chernobyl tourism boom*, https://www.reuters.com/article/idUSKCN1T51MF
- Iliana, Magra, 2019, *Chernobyl, With Helping Hand From TV, Becomes an Unlikely Tourism Magnet*, https://www.nytimes.com/2019/06/13/arts/chernobyl-hbo-instagram.html
- Liam, James, 2019, *Chernobyl: Photos show illegal urban tours around abandoned nuclear disaster site*, https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/photography/chernobyl-tour-ukraine-nuclear-disaster-hbo-sky-tv-series-a8902981.html
- Mallika, Mitra, *Pop culture is changing the tourism industry – the proof is in Chernobyl*, https://traveltourism.news/pop-culture-is-changing-the-tourism-industry-the-proof-is-in-chernobyl/
- Robertson, N., 2019, *Chernobyl becomes unlikely tourist hotspot after acclaimed HBO series* https://finance.yahoo.com/news/chernobyl-tour-popularity-spikes-and-stirs-controversy-after-hb-os-hit-miniseries-130000905.html
- Sutherland, R., 2016, *Why we should study accidental marketing*, https://www.campaignlive.co.uk/article/why-study-accidental-marketing/1410927
- Trahan, R., *Marketing Monday: Accidental Advertising*, https://robertatrahan.wordpress.com/2017/08/07/marketing-monday-accidental-advertising/

ONLINE MORAL DISENGAGEMENT AND FAKE NEWS: EXPLORING THE LINKS WITH CYBER-AGGRESSION, CYBER-VICTIMIZATION, GENDER, AND AGE

Alexandra Maftei, Ana-Nicoleta Grigore
PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi, PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: The aims of the present exploratory study were two-fold. First, we aimed to explore the associations between age, gender, moral disengagement, cyberbullying, and cyber victimization. Second, we tested the reliability (i.e., internal consistency) of an adapted version of the Moral Disengagement scale, centered on the online environment and the use of fake news (i.e., creating false content and distributing it) as a cyberbullying tool. Our sample consisted of 137 adults aged 18 to 67 (M=32.08, SD=11.11), and most of the participants were females (83.9%). Results suggested significant negative associations between participants' age and cyber-victimization. Additionally, we found positive correlations between cyber-victimization and cyber-aggression, and significant associations between fake-news-related online moral disengagement and cyberaggression. Reliability analysis indicated a satisfying internal consistency of the Fake News Moral Disengagement Scale (FN-MDS). Results are discussed within the practical implication of the current findings.

Keywords: moral disengagement, gender, age, cyber-victimization, cyber-aggression

1. Introduction

Both cyberbullying and the fake news phenomena are crucial public health and social issues. On the one hand, cyberbullying (described as online harassment, through social media platforms, text messages, calls, and e-mails; Hinduja & Patchin, 2010; Tiffany, 2018) is significantly related to negative consequences such as substance use, aggressive behavior, low school or work performance, emotion dysregulation, low self-esteem, anxiety and depression (e.g., Audrin & Blaya, 2020; Livazović & Ham, 2019; Jenaro, Flores, & Frías, 2017; Kowalski et al., 2014; Martínez-Monteagudo, Delgado, García-Fernández, & Ruíz-Esteban, 2020; Rigby, 2002; Sourander et al., 2010). On the other hand, the fake news phenomenon spreads worldwide, with severe societal, political, and interpersonal consequences (e.g., Bovet & Makse, 2019; Hartley & Vu, 2020; Naeem, Bhatti, & Khan, 2020; Vitale et al., 2020). Therefore, in the current brief exploratory study, we were interested in investigating the connection between the two, as well as their associations with a series of demographical variables.

Several studies suggested a significant association between gender, age, and cyberbullying. For example, research pointed to the male gender as being more prone to cyber-aggression and bullying behaviors, in general (e.g., Peets & Kikas, 2006; Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006), also suggesting that males (compared to females) are more likely to become aggressors, as their age increases (Tustin, Zulu, & Basson, 2014; von Marées & Petermann, 2010). On the other hand, several studies suggested no significant differences between genders in neither cyberbullying perpetration nor victimization (e.g., Slonje & Smith, 2008; Smith et al., 2008). Therefore, these conflicting results require further exploration, especially in terms of fake-news-related cyberbullying behaviors.

Moral disengagement describes a set of rationalization mechanisms that people use to detach themselves from immoral behavior (or the subsequent negative feelings elicited by

their unethical behavior). More specifically, these mechanisms are involved (and activated) when people interpret the available information in a specific unethical context, to assess the correctness or incorrectness of a particular behavior. The tendency to morally disengage offers a form of liberation from the negative consequences felt following one's immoral behaviors. Adults and children alike resort to these specific justifying mechanisms, theoretized by Bandura et al. (1996) related to moral justification, the use of euphemistic language, advantageous comparison, external accountability, dissemination of responsibility, and change of consequences, attribution of blame, and dehumanization. The meta-analysis conducted by Gini, Pazzoli, and Hymel (2013) suggested a significant link between the mechanisms of moral disengagement and aggressive behaviors (i.e., bullying), various studies confirming the significant connection between bullying behaviors and judicious cognitive restructuring such as "*It's okay to take someone's bike without you ask her permission because you only borrow it*" (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012).

Additionally, a growing number of studies explored the associations between moral disengagement, cyberbullying, gender, and age. For example, Orue and Calvete (2019) suggested that "callous-unemotional traits predicted both traditional bullying and cyberbullying, grandiose-manipulative and impulsive-irresponsible traits only predicted traditional bullying, and moral disengagement only predicted cyberbullying" (p.2313), while Hoareau et al. (2019) confirmed the significant association between cyberbullying and moral disengagement, with no significant differences, though, related to gender or age. Runions and Bak (2015) suggested that specific characteristics of moral disengagement using online platforms (i.e., the paucity of social-emotional cues, the ease of disseminating communication via social networks, and the media attention on cyberbullying) "may elicit moral justification, euphemistic labeling, palliative comparison, diffusion and displacement of responsibility, minimizing and disregarding the consequences for others, dehumanization, and attribution of blame" (p.400). However, to our knowledge, there is a lack of knowledge about the usage of fake news as a cyberbullying tool, and the links with cyberbullying status (i.e., victim or aggressor), gender, and age.

2. The present study

In the current exploratory research, we aimed (a) to investigate the associations between age, gender, moral disengagement, cyber-aggression, and cyber-victimization, in a sample of Romanian adults, and (b) to assess the preliminary reliability of a new scale to measure fake-news-related online morally disengaged behaviors, namely *The Fake News Moral Disengagement Scale* (FN-MDS). The study was conducted following the ethical standards implied by the 2013 Helsinki Declaration. In line with the recent literature related to the relationship between cyber-status (aggressor or victim), gender, age, and moral disengagement, we assumed significant correlations between the demographic variables (i.e., gender and age) and cyberbullying status (e.g., Peets & Kikas, 2006; Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006). Additionally, we also assumed significant and positive associations between the usage of morally-disengaged fake-news contents and cyber-aggression, in contrast to the negative association assumed between one's cyber-victim status and fake-news related online moral disengagement.

2.1. Participants

Our sample consisted of one hundred and thirty-seven adults aged 18 to 67 (M=32.08, SD=11.11), 83.95 females. They all lived in urban areas and accessed the Internet daily. All participants were informed, before attending the research, that all the information provided would remain confidential, and their participation was voluntary. They were also informed that they could leave the study at any time.

2.2. Measures

Participants filled in an online questionnaire as a part of a larger project, called "*S.O.S. Fake News!*", aimed to identify, in addition to the projects' general educational objective, the links between online moral disengagement, fake news, cyber-aggression, and cyber-victimization. The participation link, available for three weeks, was distributed using social media platforms and e-mails.

We used an adapted version of the Moral Disengagement Scale (Bandura et al., 1996) to explore the mechanisms involved in online immoral behavior, with a particular focus on *fake news*. *The Fake News Moral Disengagement Scale* (FN-MDS) consisted of sixteen items, two for each moral disengagement subscale (i.e., *moral justification, advantageous comparison, euphemistic labeling, advantageous comparison, displacement of responsibility, diffusion of responsibility, disregard or distortion of consequences, dehumanization, and attribution of blame*). Participants answered on a 5-point Likert scale, from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree), a lower score suggesting a lower level of online moral disengagement related to fake news creation and distribution. Example items include "*If someone only suggests the creation and distribution of fake news about someone, that person is not responsible if someone does this at his/her suggestion*", "*Children and teenagers do not mind if fake news about them is spread, because that shows they are people of interest*", or "*If someone misbehaves in everyday life, it is okay to create or distribute fake news about them*".

We further used the short 9-item form of the *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ, Brighi et al., 2012) to assess cyber-victimization experience and cyber-aggression. Participants answered 18 items, namely nine items for each of the two dimensions – cyber-aggressor or cyber-victim, on a Likert-type scale from 1 (never) to 5 (almost daily). Example items include "*Someone told me something nasty or threatened me via the internet or texting*" or "*Someone posted online embarrassing pictures or videos of me, or modified the ones I posted*" (for cyber-victims), or "*I released personal information about someone online*", "*I spread rumors about someone online*" (for cyber-aggressors). A high score on each of the two dimensions indicated a higher experience as a cyberbully or a cyber-victim. Cronbach's alpha coefficient for the present study indicated satisfying reliability coefficients for both scales: .867 for the cyber-victim subscale, and .792 for the cyber-aggressor subscale. Finally, a demographic scale assessed participants' gender and age.

2.3. Results

We used the SPSS 20.0 program to analyze our data. We were first interested in exploring the reliability of the scale that we developed to assess the use of fake news in cyberbullying within the moral disengagement framework. Reliability analysis (Cronbach's alpha) indicated a satisfying internal consistency of .811 for the sixteen items that comprised the eight dimensions of moral disengagement. However, further exploratory and confirmatory analysis on a larger sample of participants are needed to increase its validity.

We found no significant associations between participants' age and fake-news-related moral disengagement behaviors (FNMD) (r=.024, p=.785), as well as no significant differences between male and female participants in terms of FNMD (U=1215, p=.816). However, results suggested significant a negative association between participants' age and cyber-victimization (r=-.211; p=.013). More specifically, our results suggested that the higher the age, the lower the proneness to report a cyber-victim status. Additionally, we found a positive association between cyber-victimization and cyber-aggression (r=.595, p<.001), suggesting that one's cyber-aggression is highly correlated to its cyber-victim status, as well. Finally, a significant association emerged between FNMD and cyber-aggression. More specifically, our results (*r=.192,* p*=.025)* suggested that participants who used fake news-related behaviors were more prone to become cyber-aggressors.

3. Discussion

In the current research, we explored the reliability of a news scale, namely *The Fake News Moral Disengagement Scale* (FN-MDS), an instrument developed to explore the use of fake news in cyberbullying, within the moral disengagement framework. We addressed sixteen items measuring the cognitive rationalizations that people might use when using fake news as cyberbullying tools and explored participants' answers. Results suggested a satisfying internal validity of the FN-MDS, though further research involving larger samples is needed to assess its validity. However, the current results are an essential starting point for further investigations related to fake news, moral disengagement, and cyber-aggression.

Our results also point to the significant associations between one's role as a cyber-victim or a cyber-aggressors, and the use of fake news in morally disengaged contexts, using online platforms. Important results are also related to the significant association between FN-MDs and cyber-aggression, emphasizing the crucial role of moral education and ethical guidelines for children and adolescents and adults (such as the current sample) spread using both online and offline communication tools.

Acknowledgment: *This work was co-funded by the European Social Fund, through Operational Programme Human Capital 2014-2020, project number POCU/380/6/13/123623, project title "PhD Students and Postdoctoral Researchers Prepared for the Labour Market!"*.

BIBLIOGRAPHY

Audrin, C., & Blaya, C. (2020). Psychological Well-Being in a Connected World: The Impact of Cybervictimization in Children's and Young People's Life in France. *Frontiers in psychology*, *11*, 1427. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01427.

Bovet, A., & Makse, H. A. (2019). Influence of fake news in Twitter during the 2016 US presidential election. *Nature communications, 10*(1), 7. https://doi.org/10.1038/s41467-018-07761-2.

Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., & Genta, M. L. (2012). Predictors of victimization across direct bullying, indirect bullying, and cyberbullying. *Emotional and Behavioral Difficulties, 17*, 375-388.

Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: a meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive behavior, 40*(1), 56–68. https://doi.org/10.1002/ab.21502.

Hartley, K., & Vu, M. K. (2020). Fighting fake news in the COVID-19 era: policy insights from an equilibrium model. *Policy Sciences,* 1–24. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s11077-020-09405-z.

Hoareau, N., Bagès, C., Allaire, M., & Guerrien, A. (2019). The role of psychopathic traits and moral disengagement in cyberbullying among adolescents. *Criminal behaviour and mental health: CBMH, 29*(5-6), 321–331. https://doi.org/10.1002/cbm.2135

Jenaro, C., Flores, N., & Frías, C. P. (2017). Anxiety and Depression in Cyberbullied College Students: A Retrospective Study. *Journal of interpersonal violence*, 886260517730030. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/0886260517730030.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073–1137. https://doi.org/10.1037/a0035618.

Livazović, G., & Ham, E. (2019). Cyberbullying and emotional distress in adolescents: the importance of family, peers, and school. *Heliyon, 5*(6), e01992. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01992.

Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M., & Ruíz-Esteban, C. (2020). Cyberbullying in the University Setting. Relationship with Emotional Problems and Adaptation to the University. *Frontiers in psychology, 10,* 3074. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03074.

Naeem, S. B., Bhatti, R., & Khan, A. (2020). An exploration of how fake news is taking over social media and putting public health at risk. *Health information and libraries journal*, 10.1111/hir.12320. Advance online publication. https://doi.org/10.1111/hir.12320.

Orue, I., & Calvete, E. (2019). Psychopathic Traits and Moral Disengagement Interact to Predict Bullying and Cyberbullying Among Adolescents. *Journal of interpersonal violence, 34*(11), 2313–2332. https://doi.org/10.1177/0886260516660302.

Peets, K., & Kikas, E. (2006). Aggressive strategies and victimization during adolescence: Grade and gender differences, and cross-informant agreement. *Aggressive Behavior, 32*(1), 68– 79. https://doi.org/10.1002/ab.20105.

Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(2), 195–209. https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643168.

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian journal of psychiatry, 48*(3), 583-590. doi:https://doi.org/10.1177/070674370304800904.

Runions, K. C., & Bak, M. (2015). Online Moral Disengagement, Cyberbullying, and Cyber- Aggression. *Cyberpsychology, behavior, and social networking, 18*(7), 400–405. Ht tps://doi.org/10.1089/cyber.2014.0670.

Scheithauer, Herbert & Hayer, Tobias & Petermann, Franz & Jugert, Gert. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior, 32*, 261 - 275. 10.1002/ab.20128.

Sourander, A., Brunstein Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T., & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: a population-based study. *Archives of general psychiatry, 67*(7), 720–728. https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79.

Tustin, D.H., Zulu, G.N., & Basson, A. (2014). Bullying among secondary school learners in South Africa with specific emphasis on cyberbullying. *Child Abuse Research in South Africa, 15*(2), 13 – 25.

Vitale, F., Misseri, G., Ingoglia, G., Bonanno, G., Gregoretti, C., Giarratano, A., & Cortegiani, A. (2020). Fake news and patient-family-physician interaction in critical care: concepts, beliefs, and potential countermeasures. *Anaesthesiology intensive therapy, 52(*1), 42–46. https://doi.org/10.5114/ait.2020.92648.

von Marées, N., & Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools. *School Psychology International, 33*(5), 467–476. https://doi.org/10.1177/0143034312445241.

STUDENTS' CYBERBULLYING EXPERIENCES AND SCHOOL CLIMATE PERCEPTION: DOES THE SCHOOL REGION MATTER?

Ana-Nicoleta Grigore, Alexandra Maftei
PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi, PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: In the current exploratory research, we investigated the relationships between five perceptive dimensions related to the school climate (i.e., perception about teachers, peers, teaching, physical environment, and peer relationships), and cyberbullying (i.e., cyber-victim, cyber-aggressor, and cyberbullying bystander experiences). Our sample consisted of 298 adolescents aged 13 to 15 (M=13.66, SD=.65, 53% females) from rural (32.2%) and urban schools (67.8%). Our results suggested significant negative associations between self-reported cyberbullying experiences and all five dimensions of the school climate perception. Additionally, we found significant differences between students from rural areas and urban areas regarding school climate perception and cyberbullying experiences. More specifically, students from urban areas reported significantly higher scores on all cyberbullying dimensions; meanwhile, students from rural areas had a more favorable perception of the school climate. Results are discussed within the practical implication for school policies and cyberbullying intervention strategies.

Keywords: cyberbullying, school climate, urban area, rural area, adolescents

1. Introduction

Secondary education has a vital role in the development of adolescents. More specifically, it provides the context in which students learn about themselves and others and how they should cope with the problems of early adolescence. There is substantial evidence that the educational climate of middle and high schools significantly impact students' performance in several areas, their wellbeing, and even health (e.g., Bonell et al., 2013; Daily et al., 2020a; Daily et al., 2019; Michael et al., 2015; Nery, Jordão, & Freire, 2019; Way et al., 2007). The school climate often challenges adolescents' adaptive abilities and might explain some of the difficulties that arise during this stage of development (i.e., middle school and high school). The growing interest in students' perceptions of their school climate led researchers to draw some important conclusions about students' perceptions and psychological wellbeing, and behavioral regulation. For instance, most studies focused on how students' perceptions of school climate might shape academic performance (e.g., Daily et al., 2020b; Wang et al., 2014); meanwhile, others explored the emotional, physical, and behavioral implications of school climate perception (e.g., Bonell et al., 2013; Coelho, Bear, & Brás, 2020; Jamal, Fletcher, Harden, Wells, Thomas, & Bonell, 2013; Way et al., 2007). Regardless of their specific area of interest, all these studies have one thing in common: they all emphasize the importance of students' perception of school climate and the significant connection with students' general wellbeing and performance.

Adolescents are exposed to a social climate in their classrooms and learn numerous social skills within this specific environment. However, aggression might also be considered a result of students' school interactions and might be enhanced by the dynamics between the victims, aggressors, and bystanders (Craig et al., 2000; Smith et al., 2004). For example, San Antonio and Salzfass (2007) found that most seventh and 8th graders believed that the school staff would probably not notice an aggressive behavior between students and would probably

not take action and provide protection even when noticing. Additionally, their results suggested that teachers and the school staff, in general, often believe that students can effectively cope on their own with aggression and that this (i.e., aggression, aggressive situations) might be a common and also important component of the *student life* that adolescents should know. Therefore, the link between the perceived school climate and bullying (namely, the victim status) might not be surprising (Goldweber, Waasdorp, & Bradshaw, 2013), and the implications are more extensive than they might seem. Studies have shown that students who are negatively affected by school bullying, for example, are more likely to be victims of other forms of abuse (Holt, Finkelhor, & Kantor, 2007) and may continue to suffer along their educational path. In a longitudinal approach involving adolescents who were constantly bullied at school, Olweus (2011) showed that at the age of 23, previously school-bullied young adults were more depressed and had lower self-esteem than their non-school bullied peers. Research also suggested that the perceived school climate might impact many areas and people on its premises. For example, a positive school climate was associated with lower behavioral and emotional problems in students, healthy behaviors, and significantly lower anti-social behaviors (Marshall, 2004; Washburn et al., 2007). Additionally, a positive perception of the school climate is generally associated with higher levels of students' self-esteem, lower levels of anxiety, depression, and loneliness, as well as higher grades, commitment, attendance, expectations, self-competences, self-efficacy, and students' aspirations (e.g., Bear, Yang, Chen, He, Xie, & Huang, 2018; Bradshaw, Waasdorp, Debnam, & Johnson, 2014; Guthman, 2009; Lombardi, Traficante, Bettoni, Offredi, Giorgetti, & Vernice, 2019; Marshall, 2004; Tapia-Fonllem, Fraijo-Sing, Corral-Verdugo, Garza-Terán, & Moreno-Barahona, 2020; Way, 2007).

The link between bullying, cyberbullying, and school climate perception has already been explored by a number of researchers. For example, Espelage, Polanin, & Low (2014) explored teacher and staff perceptions of the school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. Their findings suggested that while the teachers and school staff generally perceived aggression as a problem in their school, students reported higher bully perpetration, fighting, peer victimization, and less willingness to intervene. Furthermore, their study also revealed that the higher the staff's and teachers' commitment to prevent bullying and engage in positive teacher-student relationships, there lower the bullying and peer victimization and the willingness to intervene in bullying situations. Additionally, Oldenburg et al. (2015) suggested that "both teachers' perceived ability to handle bullying among students and teachers' bullying history were positively associated with the classroom victimization rate" (p. 33), as well as "a higher victimization rate in the classrooms of teachers who attributed bullying to external factors-factors outside of their control" (p.33).

Additionally, De Luca, Nocentini, and Menesini (2019) emphasized the crucial role played by teachers in bullying prevention, also suggesting that "lower levels of bullying and victimization were associated with teacher job satisfaction, thus indicating how professional fulfillment can influence the classroom climate" (p.1830). Wang, Zhao, Yang, and Lei (2019) suggested that adolescents who experienced positive school climate were less likely to express cyberbullying behaviors (i.e., cyber-aggressions), and this effect was mediated by moral disengagement. Also, Wand et al. (2019) suggested that the direct association between school climate and cyberbullying perpetration was moderated by friends' moral identity, in line with similar studies that emphasized the significant role played by moral identity and moral disengagement within this context (e.g., Wang et al., 2020).

2. The present study

Only a few studies investigated the differences between rural and urban areas in terms of school climate perception and cyberbullying. For example, some studies suggested that violent and risky behavior, bullying, and internalizing/externalizing problems, in general, might be higher in rural schools compared to urban educational settings (e.g., Atav & Spencer, 2002; Bachus, 1994; Dulmus, Theriot, Sowers, & Blackburn, 2004; Spencer & Bryant, 2000), while other reported contrasting results, suggesting that urban educational settings might be witnessing more violence (e.g., Bergman, 1992; Weist, Myers, Danforth, & McNeil, 2000). However, studies exploring the differences between urban and rural areas in terms of school aggression are scarce. Therefore, our research aims to address this gap, linking this connection to students' perception of school climate.

However, in terms of cyberbullying, our assumption is based on students' lower access to media devices and, therefore, their lower proneness to cyber aggression or cyber victimization. Therefore, we expected lower levels of cyberbullying in students from rural areas, compared to urban ones. However, we expected a significant association between the school climate perception and cyberbullying experiences, regardless of the school's geographical position.

2.1. Participants

Our sample consisted of 298 adolescents aged 13 to 15 (*M*=13.66, *SD*=.65, 53% females) from rural (32.2%) and urban schools (67.8%). They all signed consent forms before participating in the current study, and informed consent was also obtained from their parents. All students were presented with the study's general purpose (they were told that the study aimed to assess a series of personal and school factors that might impact the national curriculum), the estimated duration of the study (around 15 minutes), the confidentiality of their answers, and that they could leave the study at any time.

2.2. Measures

The examination took place in students' usual classrooms, on a regular school day. The adolescents in our sample filled in an adapted version of *The Peer Experiences Questionnaire* (PEQ; Vernberg, Jacobs, & Hershberger, 1999), by Kourkoutas, Giovazolias and Mitsopoulou (2007). The instrument included three subscales, each containing seven items, assessing *cyber-victimization*, *cyber-aggression*, and *cyber-bystand*ers. Students answered on a Likert scale, from 1 (*never*) to 5 (*a few times a week*). All subscales provided satisfactory internal consistency values (Cronbach's Alpha): .871 for the cyber-victimization dimension, .935 for cyber-aggression, and .871 for cyber-bystanders.

Students also answered the questions comprised of an adapted version of the *School Climate Survey Comprehensive Assessment of School Environments (*CASE). The scale measured school climate on six different dimensions: perception about teachers, about the school environment, management, peers, peer relationships, and teaching. The 33-item questionnaire had a very good internal consistency (Cronbach's Alpha = .956). The higher the overall score, the more positive the perceived overall school climate, the interpretation is similar for each of the six subscales. Finally, a demographic scale assessed participants' age, gender, and living area (rural or urban).

2.3. Results

We used the 20.0 version of the SPSS program to analyze our data. First, we explored the associations between cyberbullying status (bully, victim, or bystander) and all five dimensions of the school climate perception. Our preliminary results suggested significant negative associations between self-reported cyberbullying experiences and all five dimensions of the school climate perception. More specifically, we found that the lower the overall positivity of the school climate perception, the higher the chances to experience

cyberbullying (cyber-victimization: r=-.346, p<.001; cyber-aggression: r=-.382, p<.001; cyber-bystanders: r=-.267, p<.001). Additionally, this pattern of associations was similar for all the six dimensions of the school climate perception. Among them, the most powerful were found within the link between perception of teaching and cyber-victimization (r=-.469, p<.001), perception of teaching and cyber-aggression (r=-.451, p<.001), perception of teachers and cyber-aggression (r=-.410, p<.001), as well as perception about the physical environment and cyber-aggression (r=-.415, p<.001).

Additionally, we found significant differences between students from rural areas and urban areas regarding school climate perception and cyberbullying experiences. More specifically, students from urban areas, compared to students from rural schools, reported significantly higher overall cyberbullying (U=5853, p<.001). Additionally, these differences were observed on all three dimensions (status-related) of cyberbullying.

Also, an important finding is related to the fact that students from rural areas had a more favorable perception of the overall school climate (U=7630, p=.003). These differences were also observed on four out of six subscales related to school climate. More specifically, students from rural areas had a more favorable perception of teachers (U=6806, p<.001), of the school's physical environment (U=7807, p=.006), about peer relationships (U=7370, p=.001), and teaching (U=6804, p<.001). However, no significant differences emerged in terms of management perception (U=9125, p=.409) or peers (U=8459, p=.075).

3. Discussion

Our results are highly important for general intervention strategies related to school climate improvement. Our data also highlights that schools need to adopt clear policies related to the prevention of cyberbullying behaviors (especially within the educational environment), given the highly significant impact of such aggression-related problems (i.e., health, academic skills, social skills related issues). Therefore, to enhance such educational policies' effectiveness, the school climate must be brought to the fore. The significant differences between the students from rural and urban areas in terms of school perception and cyberbullying experiences are an important starting point for further studies, which could eventually lead to more efficient interventions aimed to prevent cyberbullying and enhance students' wellbeing and academic performance.

Acknowledgment: *This work was co-funded by the European Social Fund, through Operational Programme Human Capital 2014-2020, project number POCU/380/6/13/123623, project title "PhD Students and Postdoctoral Researchers Prepared for the Labour Market!"*.

BIBLIOGRAPHY

Bear, G. G., Yang, C., Chen, D., He, X., Xie, J. S., & Huang, X. (2018). Differences in school climate and student engagement in China and the United States. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association, 33*(2), 323–335. https://doi.org/10.1037/spq0000247.

Bergman, L. (1992). Dating violence among high school students. *Social Work, 37*, 21-7.

Bonell, C., Parry, W., Wells, H., Jamal, F., Fletcher, A., Harden, A., Thomas, J., Campbell, R., Petticrew, M., Murphy, S., Whitehead, M., & Moore, L. (2013). The effects of the school environment on student health: a systematic review of multilevel studies. *Health & place, 21*, 180–191. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2012.12.001.

Bonell, C., Parry, W., Wells, H., Jamal, F., Fletcher, A., Harden, A., Thomas, J., Campbell, R., Petticrew, M., Murphy, S., Whitehead, M., & Moore, L. (2013). The effects of the school environment on student health: a systematic review of multilevel studies. *Health & place, 21*, 180–191. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2012.12.001.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: a focus on safety, engagement, and the environment. *The Journal of school health, 84*(9), 593–604. https://doi.org/10.1111/josh.12186

Coelho, V. A., Bear, G. G., & Brás, P. (2020). A Multilevel Analysis of the Importance of School Climate for the Trajectories of Students' Self-concept and Self-esteem Throughout the Middle School Transition. *Journal of youth and adolescence, 49*(9), 1793–1804. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01245-7.

Daily, S. M., Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Smith, M. L., & Zullig, K. J. (2019). School Climate and Academic Achievement in Middle and High School Students. *The Journal of school health, 89*(3), 173–180. https://doi.org/10.1111/josh.12726.

Daily, S. M., Mann, M. J., Lilly, C. L., Dyer, A. M., Smith, M. L., & Kristjansson, A. L. (2020a). School Climate as an Intervention to Reduce Academic Failure and Educate the Whole Child: A Longitudinal Study. *The Journal of school health, 90*(3), 182–193. https://doi.org/10.1111/josh.12863.

Daily, S. M., Smith, M. L., Lilly, C. L., Davidov, D. M., Mann, M. J., & Kristjansson, A. L. (2020b). Using School Climate to Improve Attendance and Grades: Understanding the Importance of School Satisfaction Among Middle and High School Students. *The Journal of school health, 90*(9), 683–693. https://doi.org/10.1111/josh.12929.

De Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The Teacher's Role in Preventing Bullying. *Frontiers in psychology, 10*, 1830. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830.

Bear, G. G., Yang, C., Chen, D., He, X., Xie, J. S., & Huang, X. (2018). Differences in school climate and student engagement in China and the United States. School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association, 33(2), 323–335. https://doi.org/10.1037/spq0000247.

Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association, 29*(3), 287–305. https://doi.org/10.1037/spq0000072.

Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of school psychology, 51*(4), 469–485. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.04.004.

Jamal, F., Fletcher, A., Harden, A., Wells, H., Thomas, J., & Bonell, C. (2013). The school environment and student health: a systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *BMC public health, 13*, 798. https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-798.

Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study With High-School Students. *Frontiers in psychology, 10*, 2482. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482.

Madjar, N., & Cohen-Malayev, M. (2016). Perceived school climate across the transition from elementary to middle school. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association, 31*(2), 270–288. https://doi.org/10.1037/spq0000129.

Michael, S. L., Merlo, C. L., Basch, C. E., Wentzel, K. R., & Wechsler, H. (2015). Critical connections: health and academics. *The Journal of school health, 85*(11), 740–758. https://doi.org/10.1111/josh.12309.

Nery, N. G., Jordão, L., & Freire, M. (2019). School environment and oral health promotion: the National Survey of School Health (PeNSE). *Revista de saude publica, 53*, 93. https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2019053001376.

Oldenburg, B., van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: a classroom-level perspective. *Journal of abnormal child psychology, 43*(1), 33–44. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9847-4.

Spencer, G.A., & Bryant, S.A. (2000). Dating violence: A comparison of rural, suburban, and urban teens. *Journal of Adolescent Health, 27*, 302-305. doi:10.1016/S1054-139X(00)00125-7.

Tapia-Fonllem, C., Fraijo-Sing, B., Corral-Verdugo, V., Garza-Terán, G., & Moreno-Barahona, M. (2020). School Environments and Elementary School Children's Well-Being in Northwestern Mexico. *Frontiers in psychology, 11*, 510. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00510.

Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., Cunningham, C. E., Haltigan, J. D., & Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: results from a multi-informant study. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association, 29*(3), 360–377. https://doi.org/10.1037/spq0000084.

Wang, X., Yang, J., Wang, P., Zhang, Y., Li, B., Xie, X., & Lei, L. (2020). Deviant Peer Affiliation and Bullying Perpetration in Adolescents: The Mediating Role of Moral Disengagement and the Moderating Role of Moral Identity. *The Journal of psychology, 154*(3), 199–213. https://doi.org/10.1080/00223980.2019.1696733.

Wang, X., Zhao, F., Yang, J., & Lei, L. (2019). School Climate and Adolescents' Cyberbullying Perpetration: A Moderated Mediation Model of Moral Disengagement and Friends' Moral Identity. *Journal of interpersonal violence*, 886260519860089. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/0886260519860089.

Weist, M.D., Myers, C.P., Danforth, J., & McNeil, D.W. (2000). Expanded school mental health services: Assessing needs related to school level and geography. *Community Mental Health Journal, 36*(3), 259-273.

DISPENSER DES COURS DE TRADUCTION À DISTANCE – JOURNAL DE CREATION D'UN COURS NUMERIQUE

Andreea Blaga
PhD, „Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: In this article we intend to present the structure of a translation course that we have redesigned and delivered remotely during the COVID-19 quarantine. Due to the sanitary measures adopted by most of the governments, all teachers, whether they were enthusiastic or critics, had to move all of their classes online practically overnight. This constituted a good opportunity to test our previous beliefs about online teaching platforms and digital tools and discover new instructional methods. Through the example that we are bringing forward, we would like to contribute to the debate on digital courses versus in-class trainings which has been completely revived in regards to recent events. Thus, we will reflect on the way in which this digital shift has helped us define more effective activities and on the ways in which it could aid us design courses that are more suitable for our students' and our own needs.

Keywords: digital courses, translation courses, evaluation, instructional methods, feedback

L'intention du présent travail est de partager notre propre expérience didactique avec les enseignants de langues étrangères qui se trouvent, sans doute pour la première fois dans leur carrière et sans avoir parcouru une formation en préalable, devant l'injonction de poursuivre leurs cours en ligne. Nous y présenterons la structure d'un cours de traduction que nous avons dispensé à la Faculté des Lettres Modernes au début de la pandémie de COVID-19 lorsque, en raison des mesures de confinement, nous avons été obligé de transférer tous nos cours en ligne. La raison pour laquelle nous avons décidé de nous arrêter sur ce cours en particulier est simple : malgré les conditions contraignantes, ou peut-être justement en raison de celles-ci, nous avons réussi à trouver une méthode d'enseignement inédite et efficace. Ce revirement vers le numérique nous aura permis de rendre nos propres cours de traduction plus adaptés aux besoins des participants et, de l'aveu propre des étudiants, beaucoup plus attirants qu'ils ne l'étaient pendant les formations en présentiel.

Loin de vouloir faire une apologie sans limites de l'enseignement à distance ou des outils numériques, nous entendons néanmoins montrer que ceux-ci ont de multiples facettes qui n'ont pas encore été révélées. Nous avons découvert des méthodes pédagogiques que nous n'aurions probablement jamais trouvées si nous n'avions pas été confronté à cette situation exceptionnelle. Nous ne les aurions jamais trouvées tout simplement parce que nous n'aurions ni envisagé ni osé renoncer de notre propre gré aux cours de traduction en face à face pour nous aventurer sur les voies de l'enseignement numérique. Il nous a fallu une contrainte extérieure pour tenter l'aventure et explorer les potentialités du numérique. La réalité est qu'il n'y a jamais eu auparavant autant de professeurs qui dispensent des cours à distance via des outils numériques ce qui nous offre l'occasion unique de redémarrer le débat sur l'enseignement à distance en y intégrant nos expériences récentes. Nous sommes tous invités à réfléchir collectivement à ces formes d'enseignement que nous avions probablement trop vite écartées par le passé. Notre étude a l'ambition de participer à cette réflexion par le biais notamment d'un exemple inédit et des hypothèses dont il ouvre la voie.

1. Une structure inversée

1.1. La durée et la forme d'organisation des cours pratiques sous un nouvel éclairage

Pour bâtir le cours de traduction en ligne, nous avons changé toutes les règles du jeu en commençant par la durée. Normalement, un cours pratique à la faculté dure deux heures et s'étend sur un semestre au rythme de deux heures de cours une fois toutes les deux semaines. Nous avons fait un calcul simple et, en prenant en compte les difficultés d'ordre technique (notamment au début de la période de confinement) et les distractions éventuelles auxquelles les étudiants sont susceptibles de succomber dans le confort de leur propre maison, nous avons conclu que le temps restant n'aurait pas permis à une vingtaine d'étudiants ni de manifester leurs aptitudes et leurs défaillances ni d'être accompagnés par leur enseignant dans la pratique de la traduction. Certes, une partie de ces limites se faisaient déjà sentir même avant le confinement mais à ce moment-là nous ne pouvions pas encore entrevoir les solutions rendues possibles par la démocratisation des outils numériques et de l'enseignement à distance. La solution que nous avons trouvée a été de renoncer à la formule classique (un cours toutes les deux semaines) et de bloquer, au lieu de cela, deux semaines entières (juste les après-midi) pour le cours de traduction. De cette façon, nous avons rendu les cours beaucoup plus intensifs en programmant une activité tutorée chaque jour pendant deux semaines.

1.2. La substitution des cours en présentiel et de la téléprésence par des activités tutorées à distance

Nous sommes allé encore plus loin et nous avons remplacé les cours classiques par des activités que les étudiants devaient réaliser individuellement dans un certain intervalle de temps. Ensuite, pour la correction des tâches individuelles, les étudiants ont bénéficié de l'accompagnement de l'enseignant. Ainsi les participants ont-ils dû traduire un fragment d'article[1] par jour, chaque jour, pendant deux semaines. Pour nous assurer que les participants réalisaient leurs tâches et pour renforcer leur motivation, nous nous sommes servi d'un concept très prisé dans l'enseignement numérique depuis un certain moment déjà, à savoir la ludification (ou la *gamification*). Nous avons construit le cours sous la forme d'un concours : le marathon de traductions. Le concept était simple : tous les jours à 16 heures, nous téléchargions l'extrait à traduire sur un dossier partagé et les étudiants avaient deux heures, jusqu'à 18 heures, pour le traduire et télécharger leur traduction dans le même dossier. C'était à nous ensuite de corriger les traductions et de repérer les difficultés majeures que les étudiants avaient rencontrés dans la réalisation de leur tâche. À la fin de la journée, nous leur envoyions une courte vidéo « l'astuce du jour » dans laquelle nous leur expliquions une erreur qu'ils avaient commise et leur suggérions une astuce pour éviter de commettre ce genre d'erreur à l'avenir.

Pour la correction des copies, nous avons réalisé une analyse étiologique[2] des erreurs commises par les étudiants. Les erreurs que nous avons identifiées ont permis aux étudiants de prendre conscience par eux-mêmes à la fois des compétences essentielles dont le traducteur doit faire preuve dans son travail et de celles qu'il leur fallait encore acquérir pour devenir traducteurs (voir tableau d'erreurs plus bas).

[1] Les articles portaient sur des sujets d'actualité et ont été tirés du *Courrier International*. Même s'ils avaient tous trait à l'épidémie de COVID-19, les extraits choisis présentaient le sujet d'une perspective différente (économique, linguistique, sociétale, générationnelle, etc.). En plus, nous avons choisi juste deux ou trois paragraphes pour donner la possibilité aux étudiants de se concentrer sur la qualité de la traduction.

[2] Nous renvoyons ici à l'article de Kagiso Jacob Sello, « Quels enseignements tirer d'une analyse étiologique d'erreurs de traduction en classe de FLE ? » qui plaide pour une analyse étiologique des erreurs en s'éloignant nettement par cette voie de l'analyse contrastive des langues. L'auteur met en avant le caractère plus complexe de l'analyse étiologique qui permettrait à la fois « d'étudier l'erreur dans sa globalité » et d'ouvrir « toute une panoplie de moyens d'intervention pour y remédier.» (p. 23).

1.3. Vers une évaluation positive

Une autre composante du cours que nous avons complètement inversée est le forme d'évaluation des étudiants. Afin de motiver les participants, nous avons introduits des éléments positifs dans la grille d'évaluation. Pour chaque traduction qui était téléchargée à temps les étudiants remportaient une centaine de points. Par contre, chaque erreur leur valait des points en fonction de la gravité de l'erreur commise (voir tableau ci-dessous), points qui leur étaient retirés du nombre total. Ce qui change en plus par rapport au système d'évaluation traditionnel est que les étudiants avaient également la possibilité de gagner des points supplémentaires pour chaque tournure ou phrase plus compliquée pour laquelle ils avaient trouvé un équivalent roumain qui reproduisait les effets de style, les nuances de sens ou les figures présentes dans le texte original.

Vous remportez **100 points** pour toute traduction importée dans Google Drive jusqu'à 16 h. Vous perdez des points pour chaque erreur commise (voir ci-dessous). Vous gagnez **10 points** supplémentaires pour chaque tournure ou phrase qui, tout en restant au plus près du texte source, est construite en gardant l'expressivité (ex: traduction des figures et des effets de style)	
Type d'erreur de traduction	**Nombre de points retirés**
Faute de style : changement de registre (langage soutenu/ familier/ courant), omission des conventions relatives au type de discours.	5 points / erreur
[3]Barbarismes, solécismes, calques, pléonasmes, traductions littérales qui ne respectent pas les exigences de la phrase roumaine ou ses tournures spécifiques.	5 points / erreur
Faux-sens	5 points / erreur
Omissions	10 points / erreur
Contresens	15 points / erreur

[4]*Grille d'évaluation reçues par les étudiants*

Pour stimuler davantage l'engagement des participants, nous avons désigné, chaque après-midi, le champion de la journée, à savoir le participant qui avait obtenu le meilleur score. À la fin du concours, nous avons désigné les champions du marathon et remis les prix dans une vidéo dans laquelle nous avons présenté les meilleures traductions de la compétition.

2. Résultats et conclusions

2.1. Leçons apprises

De la stricte perspective des cours de traduction que nous avons dispensés ou auxquels nous avons participé jusqu'à présent[5], nous considérons que la formule numérique utilisée dans cette figure de cas s'est avérée très efficace, les activités étant mieux organisées et plus enrichissantes que lors des cours en présentiel.

[3] Pour l'explication des concepts propres à la traductologie, nous avons consulté l'ouvrage de Maria Tenchea, *Dicționar contextual de termeni traductologici franceză-română.*

[4] Pour l'élaboration des grilles des évaluation, nous avons consulté l'ouvrage de Réajeanne Côté, Jacinthe Tardif, Joanne Munn, *Élaboration d'une grille d'évaluation, Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires.*

[5] Nous enseignons des cours de traduction à l'université mais aussi dans une entreprise multinationale depuis environ cinq ans.

Nous considérons avoir exploité au maximum le temps imparti pour le cours de traduction. Traditionnellement[6], les cours de traduction (les nôtres y compris) se résument à la traduction de différents textes et à la discussion des difficultés survenues dans les traductions. Certains étudiants lisent leurs traductions, des discussions s'enchaînent et il existe une réflexion de groupe, dans les meilleurs cas, avec des commentaires de la part de l'enseignant. Certains enseignants utilisent également des fichiers partagés ou des plateformes digitales pour enregistrer les équivalents trouvés par les étudiants. Pour faire un parallèle, pendant le cours que nous avons décrit ci-dessous (qui pourrait très bien porter le label de *e-learning*), nous avons eu l'occasion de lire les traductions de tous les étudiants et de leur offrir une rétroaction[7], nous avons pu observer l'évolution des étudiants par le biais du classement que nous mettions à jours tous les jours, nous avons également identifié des erreurs récurrentes et, finalement, eu l'occasion d'attirer l'attention des étudiants sur celles-ci par le biais des outils numériques (la plupart du temps nous avons enregistré une narration dans une très courte présentation Power Point).

Il nous est arrivé d'entendre, et nous promouvons également ce principe, que la traduction s'apprend en pratiquant. Néanmoins, nous trouvons que cet état de fait est souvent utilisé comme prétexte pour justifier un manque de structure et parfois d'objectifs précis dans les cours de traduction. À notre avis, un bénéfice important des cours à distance (en ligne) est la quantité des données que nous pouvons ramasser. Il ne nous a été jamais aussi facile que maintenant de mener des recherches sur les erreurs de traductions en classe de FLE. Les copies que nous avons collectées pendant ces deux semaines de cours en ligne pourraient à elles seules constituer un point de départ dans une recherche portant sur les erreurs des traduction commises par les apprenants roumains et sur les compétences défaillantes, recherche qui pourrait nous amener à réfléchir aux façon de construire des cours de traduction plus efficaces et encore plus adaptés aux besoins de nos étudiants.

Finalement, nous estimons que le *e-learning* que nous avons conçu est de même à faire renaître l'engouement des étudiants pour les cours de traduction, comme nous pouvons le lire dans les retours reçus de la part des étudiants.

2.2. Rétroaction

L'enseignant n'a pas été le seul à offrir une rétroaction aux étudiants. Ces derniers ont également dû rétroagir sur le nouveau format du cours et sur leur propre niveau de réussite. Ceux qui ont rempli le formulaire de retour ont bénéficié de la protection de l'anonymat, ce qui nous a permis de réduire le nombre de possibles biais d'évaluation.

Demandés d'évaluer les progrès qu'ils avaient faits pendant le cours sur une échelle de 0-5 (où 0 = très en deçà des attentes et 5 = très au-delà des attentes), 7 étudiants parmi les 13 qui ont répondu au questionnaire se sont accordé 5 et 6 étudiants, 4. Lorsqu'ils ont dû évaluer le cours, 11 étudiants sur 13 ont accordé la note 5 et 2 étudiants, 4.

La plupart des étudiants ont affirmé que ce qui les a aidés le plus dans le processus d'apprentissage a été le fait de prendre conscience de leurs erreurs, d'en comprendre la nature et de découvrir des stratégies de correction à travers « les astuces » proposées par l'enseignant. La répétition du même exercice jour après jour leur aurait également servi pour enregistrer des progrès. Certains ont apprécié les articles proposés parce que les sujets étaient actuels et les concernaient directement ou parce que les expressions qu'ils devaient traduire relevaient du langage contemporain et étaient très créatives. Selon certains participants, les textes n'étaient ni trop longs ni trop compliqués, au contraire, ils auraient été adaptés à leur

[6] C'est encore de notre expérience personnelle en tant qu'étudiant et professeur que nous parlons ici.

[7] La grille d'évaluation insérée ci-dessous étant accompagnée d'un système de couleurs (par exemple, les fautes de styles étaient représentées par la couleur bleue) , nous avons tout simplement marqué les erreurs des étudiants en colorant la partie erronée. Cela nous a permis de corriger rapidement un grand nombre de traductions et, en même temps, les étudiants se sont habitués à penser à la nature de leurs erreurs.

niveau de connaissances et à leurs intérêts. Une personne a même déploré le fait que la plupart des textes qu'ils recevaient à la faculté étaient beaucoup trop difficiles pour eux et qu'en général, cela est très démotivant. Il avait été très satisfait de finalement recevoir une tâche sur mesure, qui le stimulait mais qu'il se sentait en mesure de mener à terme. D'autres étudiants ont apprécié le fait de traduire « sous la pression du temps » ce qui les aurait incités à donner le mieux d'eux-mêmes. Un étudiant a affirmé que le système d'évaluation l'a beaucoup motivé car même si, un jour, il avait fait une traduction moins bien notée, il aurait eu la chance de se rattraper (la note finale étant une moyenne de toutes les notes obtenues). Par conséquent, de son propre aveu, il a pu se concentrer davantage sur la qualité de la traduction et les aspects à améliorer puisqu'il était moins stressé par la note obtenue. D'autres participants ont également affirmé que la forme d'évaluation choisie était beaucoup moins angoissante que les évaluations classiques. Un étudiant a affirmé que ce sont les recherches qu'il a menées par lui-même qui l'ont fait avancer. Finalement, deux étudiants ont également mentionné l'originalité du cours comme attraction centrale.

Lorsqu'ils ont dû exprimer ce qu'ils comptaient faire à la suite du « marathon de traductions » pour continuer à développer leurs compétences, la grande majorité des personnes qui ont répondu ont dit vouloir enrichir leur vocabulaire du français de façon plus active (en lisant davantage et en s'exposant au français parlé) ce qui prouve finalement que les étudiants ont pris conscience des compétences qu'ils devaient développer et du fait que la compétence en lecture est un acquis incontournable pour un traducteur.

En conclusion, nous ne voulons pas laisser l'impression que l'enseignement à distance et les outils numériques offrent la solution pour tous les maux dont souffre l'enseignement universitaire, mais nous espérons néanmoins avoir susciter davantage la curiosité pour ces formes d'enseignement qui nous offrent l'occasion de renouveler nos modalité pédagogiques et de diriger nos efforts vers des objectifs plus précis et mieux adaptés à l'étudiant actuel.

BIBLIOGRAPHY

Kagsio Jacob Sello, « Quels enseignements tirer d'une analyse étiologique d'erreurs de traduction en classe de FLE ? » dans Rielma, Numéro spécial, *Errare humanum est… Didactique de l'erreur dans l'enseignement des langues*, 2018.

Martine Marquilló Larruy, *L'Interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, « Didactique des langues étrangères », 2003.

Réajeanne Côté, Jacinthe Tardif, avec la collab. De Joanne Munn, *Élaboration d'une grille d'évaluation, Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires*, ECEM, 2011.

Maria Tenchea, *Dicționar contextual de termeni traductologici franceză-română*, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2008.

CULTURAL AND PARTICULAR FACTORS OF SCHOOL SUCCESS

Nora Alice Györbiró
PhD, „Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: Students' school success is usually measured by certain indicators that do not necessarily reflect their ability to further adapt to the particularities of future professional requirements. The outcomes of the researches in the field of sociology of education highlight a number of organizational, cultural and individual factors that may be predictable for school success / failure. My study presents some cultural peculiarities and particular elements that seem to appear to be unnoticed at first sight and that are also not the object of educational social policies.

Keywords: traditions, culture, regional peculiarities, educational policies

Nu este necesar să fi om de știință în domeniul științelor sociale pentru a observa ritmul schimbării care afectează societatea noastră. Aceste schimbări cu efect profund asupra vieții individului, a familiilor și colectivității sunt extrem de rapide. Doar în ultimii ani, în context european, au apărut, o serie de probleme total inedite, probleme pe care oamenii le pot percepe ca viitoare catastrofe care generează nesiguranță și pot avea ca efect reacții paradoxale la nivel individual și societal. Astfel de situații cu efect imprevizibil care vizează securitatea și sănătatea populației, nici măcar nu au apărut ca posibile probleme în anii anteriori. Nevorbind de problema pandemiei, care se prezintă ca un fenomen total ieșit din comun,vorbim de criza migrației, proliferarea roboților în economie, ieșirea Marii Britanii din Uniune, toate aceste fenomene afectând soarta și generând incertitudine în rândul a milioane de lucrători din Europa Centrală și Uniunea Europeană.

Desigur, toate aceste fenomene afectează diversele paliere existențiale, necesitând strategii de adaptare adecvate și diferențiate în funcție de natura fenomenelor enumerate.Una dintre problemele majore pe care le ridică aceste schimbări vizează adaptabilitatea individului la aceste noi provocări și cerințe, în sensul deblocării acelor resurse care-i conferă posibilități optime de supraviețuire biologică, psihică, socială și economică.

Această cerință apare ca sarcină prioritară în educarea tinerei generații, în domeniul sistemul de învățământ care trebuie să se adapteză în timp foarte scurt, reformulînd-și strategiile și țelurile. Această schimbare de paradigmă trebuie să se realizeze la toate nivelele, dar eficiența maximă poate s-o prezinte chiar începând de la primele nivele educaționale, de la educația timpurie.

Întrebările de bază care se ridică se referă la problematica conținutului, esenței educaționale formulându-se următoarele întrebări: ce cunoștințe trebuie să oferim generațiilor în creștere? care sunt calitățile și abilitățile prioritare care se cer dezvoltate în actul educațional? Toate aceste întrebări se formulează în contextul în care obiectivul principal este asigurarea adaptabilității persoanei la schimbare, țelul final fiind de a forma adulți de succes, sănătoși și nu în ultimă instanță fericiți.

Pentru formarea abilităților de bază, selectarea și transmiterea cunoștințelo, îngrijirea talentelor și dezvoltarea creativității, se cer redefinite paradigmele educaționale în sensul găsirii acelui echilibru între educare și formare care să permită pregătirea copiilor pentru viață. Atingerea acestui obiectiv necesită schimbări radicale în care pe lângă schimbările curiculare este necesară pregătirea personalului didactic în vederea însușirii noilor metode

de predare, precum și schimbarea sistemului administrativ, birocratic, aproape în totalitate. Este necesară formarea unei viziuni adecvate despre educație și învățământ în totalitate, introducerea noilor metode proprii educației formale și informale atât în școală cât și în familie.

Teorii ale succesului/insuccesului școlar

In prezent sociologia educației este preocupată primordial de condițiile macro și micro-educaționale, de motivele subiective, obiective și culturale ale abandonului școlar, a insuccesului educaționl și școlar, precum și de factorii care condiționează și contribuie la performanțe școlare și educaționale deosebite.

Această știință consideră că factorii de mediu, ariile și pozițiile geografice , poziția socială și nivelul de cultură a părinților sunt principalii factori diferențiatori ai randamentului școlar.

Aici se cere a fi prezentată perspectiva ecologiei umane, perspectivă care a apărut ca filozofie de bază a școlii de la Chicago la începutul secolului 20. Această orientare contrazice teoria determinismului individual în procesul de succes/insucces școlar, subliniind faptul că, este predictibil viitorul și randamentul școlar individual în funcție de rolul major al condițiilor de viață, de fundalul social-cultural al familiei de care aparține elevul și climatul familiei în care este educat.

Mai mult, conceptul de fundal socio-cultural în accepția școlii de la Chicago este definit într-o viziune destul de largă, înglobând nu numai starea materială a familiei, situația financiară ci și nivelul de școlarizarea a părinților. Se iau în considerare, totodată factori precum natura mediului de viață sau tiparele de consum cultural.

S-a exprimat, de asemenea, că acest tip de determinism poate fi considerat ca una dintre cele mai dificile bariere socio-culturale ce ar trebui să fie depășită dacă se dorește o democratizare reală a procesului de învățământ. O serie de studii efectuate demonstrează faptul că, anumite condiții avantajoase sau dezavantajoase se schimbă foarte lent la nivelul familiilor și al comunităților restrânse chiar și intergenerațional (două sau mai multe generații) sau intragenerational în decursul unei generații, (Seibert, Kraimer,Liden, 2001).

Perspectiva școlii de la Chicago a fost ridicată la un nivel superior de către celebra teorie a reproducerii elitei culturale în cadrul sociologiei francezeelaborată de Pierre Bourdieau, care în studiul său clasic arată că prin anumite mecanisme ascunse elita socială se reproduce întotdeauna, chiar și contrar principiului meritocrației. (Bourdieu, 2000).

În literatura de specialitate o atenție aparte este acordată determinismului etnico-cultural, mulți cercetători fiind preocupati de problematica școlarizării minorităților etnice, de factorii socio-economici și culturali ai comunităților de romi ce frânează randamentul școar și contribuie în mare măsură la rata ridicată a abandonului școlar în România. Problematica abandonului școlar și mecanismele prin care se încearcă diminuarea acestui proces reprezintă în prezent axa prioritară a politicilor educaționale în România. Astfel, se urmărește depășirea marginalizării etniei de romi, diminuarea inegalităților din sfera rducațională, fenomen cu care se confruntă societatea româească în prezent.În acest sens se încearcă identificarea acelor bariere culturale socio-economice care frânează participarea la procesul de învățământ a copiilor romi și părăsirea școlii la vârste tinere.

În prezent problema reală este trasată în acest caz de trecerea învățământului la forma on-line, și ceea ce este de așteptat este lărgirea acestei discrepanțe în sistemul educațional. În cazul comunității de romi se pune accent mare pe trăsăturile cultural-tradiționale, ceea ce împiedică avansarea copiilor în sistemul educațional. Sunt prezentate practicile demografice și tradiția din cultura acestor comunități referitoare la mariaj și natalitate. Tradiția referitoare la mariajul timpuriu determină desigur abandonul școlar, menținând aceste comunități în

situație de marginalitate (Burtea,V.2010).În acelasi timp se pune accent insuficient pe acele particularități din cultura romilor care ar trebui să fie mai mult valorificate. Aici mă refer la particularitățile și abilitățile specifice acestei etnii în materie de arte, vizualitate, dar nu numai atât. S-a dovedit în practică faptul că membrii acestei etnii dispun de anumite abilități mai dezvoltate în raport cu populația majoritară, abilități care au fost dezvoltate de-a lungul istoriei tocmai daorită situație de marginalitate în care se aflau, expunere la condiții de viață nefavorabilă.(Bibo,I.2011).

Se consideră că, în cazul în care selecția cadrelor didactice s-ar face ținând cont de cerințele locului de muncă și de atitudinile, valorile și cunoștințele preexistente ale educatoarelor și pedagogilor din ciclul primar, gimnazial și liceal și mai ales de dorința adestora de a lucra cu acești copii și dorința de a exploara și dezvolta acele abilități care devin sesizabile de la vărste fragede , educația acestora s-ar putea așeza pe alte paliere.Spre exemplu,o particularitate specifică în cadrul lor este sentimentul comunitar, precum și socializarea practică în cadrul acestor comunități. Consider că în prezent tocmai aceste elemente culturale încep să se diminueze în cadrul comunității majoritare, pierd din ce în ce mai mult din valoare în condițiile lumii digitalizate.

Este de presupus că sentimentul comunitar și actvitățile legate de sfera socială vor fi din ce în ce mai valoroase în viitorul apropiat, când vor apare eventualele efecte neprevăzute care vor afecta viața unor grupuri extinse pe care pandemia, sau orice altă altă catasrofă naturală o poate genera. Din aceste motive consider că, acele abilități și particularități comportamentale care permit adaptare la situații dificile, chiar dezastruaose ale populației de romi pot fi foarte prețioase în diverse contexte.

Toate aceste ar putea fi valorificate, doar în situația în care s-ar pune accent pe formarea unor cadre specializate, pedagogi și cercetători, precum și o schimbare de percepție în privința populației minoritare, a romilor. Aici mă refer exact la o afirmație a unui renumit specialist , sociolog din România de etnie romă, care la o conferință în anul 2007, organizată cu sprijinul Balkan FSD în Macedonia, a avut o intervenție șocantă, dar totodată apreciată de specialiștii prezenți în sensul că ,, mii de culturi au dispărut pe parcursul istoriei, dar cultura romilor a supraviețuit". Această afirmație a fost făcută pentru a atrage atenția asupra mecanismelor proprii prin care se realizează pregătirea pentru viață și în general socializarea copiilor în comunitățile romilor. Pe lângă toate conotațiile negative pe care le presupun, aceste practici conțin totuși un sâmbure valoros, care ar trebui să fie studiat și fructificat în activitățile pedagogice actuale.

Ceea ce este foarte important și în condițiile prezente este implementarea unor practici și activități rapide care să protejeze comunitățile dezavantajate social și economic în vederea posibilității de a putea participa la învățământul on-line. Astfel ar fi binevenită asigurarea unor practici de asistență auxiliară în vederea dobândirii deprinderilor digitale și înzestrarea copiilpr cu echipamente necesare, tocmai de a nu adâncii și mai mult inegalitățile ce decurg din sistemul de învățământ.

O altă direcție de abordare o reprezintă teoriile referitoare la fenomenul copiilor supradotați (Jigau,M. 1994). În această perspectivă pe lângă factorii ce țin de structurile motivaționale individuale, literatura de specialitate subliniază rolul aproape exclusivă a doi factori măsurabili la nivel individual: inteligența și talentul. În tratatele psiho pedagogice acești factori au definiții complexe, specificându-se că măsura acestora variază în funcție de grupele de vărstă.

Factori ai calității educației și succesului școlar

Mack, M.(2005) în calitate de pedagog atrage atenția asupra unui factor pe care-l consideră decisiv, nu numai în cariera școlară a elevului ci și în posibilitatea de adaptare

ulterioară a acestuia la viața reală. Acest factor este identificat de autor ca fiind creativitatea și consideră că pedagogia modernă ar trebui să se axeze primordial pe dezvoltare acestei competențe. Autorul consideră creativitatea ca fiind o însușie esențială a omului, care în concepția sa este proprie fiecărui individ, ține de esența umană în sensul că s-a dezvoltat pe parcursul evoluției, dar care în procesul educațional și prin practici pedagogice inadecvate este restrâns, diminuat în mare măsură. Autorul prezintă acestă particularitate - creativitatea, ca fiind o abilitate înăscută a ființei umane care a făcut posibilă dealungul secolelor adaptarea și supraviețuirea omului în diverse condiții nefaste.

Spre motivarea afirmației sale, în ceea ce privește necesitatea dezvoltării, stimulării creativității în procesul educațional, autorul face referire la schimbările dramatice care se petrec și care vor avea loc în societate și pentru care actuala generație nu este pregătită. În acest sens face referire în special la dinamica pieții forței de muncă, atrăgând atenția că în ceea ce privește cerințele acestui sector, în viitorul apropia vor avea loc schimbări radicale. Afirmă că studiile de prognoză economică semnalează faptul că, în decursul unei generații,la nivel mondial, mii de persoane, vor rămâne fără slujbă și domenii întregi de activitate vor dispare rapid sau vor suferii transformări radicale.

Afirmă că o serie de activități, care în prezent crează platforme extinse de ocupare a forței de muncă vor fi automatizate. În acest sens dă ca exemplu o serie de sectoare economice în stare de dispariție și face o prezentare sugestivă în ceea ce privește activitățile legate de mișcarea mărfurilor și sarcinile logistice legate de această sferă de servicii. Totodată, menționează că nu numai lumea comerțului ci și ceea a birocrației, serviciilor și o serie de producții industriale urmează în viitorul apropiat să fie total automatizate. Consideră că aceste schibări vor fi adevărate ,,șocuri globalizate'' care au la bază afaceri inovatoare, mult mai extinse în comparație cu industriile tradiționale. Acest tablou al viitorului provacă inevitabil în mintea autorului întrebări referitoare la modalitatea și cerințele de formare a viitoarei generații care va fi nevoită să-și găsească rostul în această lume a roboților, în lumea automatizată la extrem. Se pronunță în sensul că, întrebările care se ridică par să fie de o gravitate extremă mai ales în condițiile în care nimeni nu poate să prevadă cu precizie ce ne rezervă viitorul. Din acest motiv susține că unica șansă de supraviețuire este creativitatea individuală ce trebuie să constituie de acum înainte axa principală în educație.

În consens cu teoria lui Wired, M. Gladwell(2008) prezintă anumite particularități ale pedagogiei bazate pe principii generale, universal valabile. Astfel, consideră că în sfera educației, dezvoltarea capacității de transfer a competențelor este cea mai importantă resursă ce trebuie însușită pentru adaptare la o lume în schimbare rapidă. Consideră că, învățarea crativă și atitudinile adaptative pot constitui sursa succesului școlar și adaptarea pozitivă la condițiile vieții actuale. Pentru a susține această opinie,autorul vine cu exemple edificatoare referitoare la cheia succesului individual.

În vederea introducerii acestei problematici Gladwell pornește de la faptul că, dacă în cazul anumitor persoane se constată un nivel al inteligenței peste medie, se poate sesiza totodată că, de regulă, nu acești oamenii, considerați ca fiind cei mai inteligenți, ajung în societate la pozițiile cele mai înalte.Își pune întrebarea că, din ce motiv, prin ce mecanisme ascunse nu aceștia formează elita economică, socială, politică în societate? De ce nu sunt ei cei care câștigă respectul comunității?

Prin acestă prezentare Gladwell structurează platforma teoretică pentru expunerea teoriei sale referitoare la relația dintre talent, inteligență și creativitate.Expunerea autorului printă o nuanță optimistă în sensul că, potrivit concepției sale aceste componente pot fi nu doar măsurate ci și dezvoltate eficient în fluxul educațional, chiar începând de la nivelul învățământului elementar, ba chiar preșcolar.

Spre deosebire de teoriil psiho-pedagogice clasice care văd sursa succesului doar la nivel individual, fiind condiționate de talent și inteligență, autorul consideră că acești factori

pot prezenta garanția reușitei individuale doar până la un anumit nivel. Precizează totodată „că există totuși situații destul de complexe și inedite de succes, în care norocul și unele criterii de selecție ciudate joacă, un rol important. ”(Gladwell, 2008, p.21).În acest sens, contrazice teoriile care susțin că succesul este doar rezultatul geniului și al meritelor individuale.

Referitor la problematica metodologică, Glaswell prezintă un oarecare sceptmism referitor la posibilitatea quantificării, a măsurării exacte a succesului ce poate fi obținut de indivizi.În cazul în care inteligența este măsurabilă și în acest sens comparatibilitatea individual se poate înfăptui, erarhizarea este ușor de realizat. În privința succesului consideră că, factorii și criteriile de erarhizare sunt relative, indicatorii acestei dimensiuni țin mai mult de factori socio culturali și pot să se preteaze și la diverse abordări valorice, culturale.Totuși Gladwell, în încercarea de operaționalizare a succesului, ca și criteriu de comparație, ia în considerare realizările de factură materială ale individului, precizând totodată că acestea constituie, un corolar sensibil și inevitabil al societăților de consum, iar puterea competitivă provine dintr-un sistem de capitalism constructiv.

Desigur, succesul financiar este în acest sens măsurabil, mai ales datorită faptului că mai nouau apărut o serie de modele economice care pun în legătură valorile diferite ale fiecărei valute și diferențe de valoare în ceea ce privește puterea de cumpărare locală, astfel încât succesul financiar nu mai este doar nominal,ci poate fi exprimat și în termeni reali. Această comparabilitate oferă posibilitatea unor studii mult mai nuanțate, spre identificarea tot mai amănunțită a factorilor care contribuie la realizarea succesului de vărf al anumitor persoane. În concepția sa, acest demers, prin diverse proceduri statistice promite posibilitatea evidențierii acelor particularități care sunt pasibile de dezvoltat în procesul educațional.

Cu toate acestea Gladwell susține că, din studiile și analizele pe care le-a efectuat rezultă că, în cazul pesoanelor înalt performante apar trăsături, elemente nebănuite, care pot fi surprinse doar prin analize calitative de mare finețe.În concepția autorului , aproape în totalitatea lor, aceste elemente ce condiționează adaptabilitatea și creativitatea performantă a acestor persoane, sunt formate conștient, sau apar printr-un concurs de împrejurări și pot fi întărite în procesul educațional în familie si instituții de învățământ, prin diverse practici pedagogice de stimulare și percepție pozitivă a diverselor comportamente a peroanelor în cauză.

În ceea ce privește dezvoltarea creativității în pocesele de instruire școlară există o serie de bune practici care pot fi aplicate în practica pedagogică la toate nivelele procesului de învățământ.Unele dintre aceste practici devin cunoscute și aplicate în sens experimental, chiar în context internațional, prin diverse programe metodologice care au ca țel transferul de cunoștințe și bune practici în sistem. Aici doresc să mă refer la un program care s-a desfășurat în cadrul proiectului transfrontalier HU-Ro finanțat de Uniunea Europeană în perioada 2009-2010 în care pedagogi de diverse profile din Ungaria și România au organizat o serie de work-shopuri metodologice în care au prezentat o serie de modalități practice în care poate fi dezvoltată creativitatea copiilor la diverse nivele ale ciclului de învățământ.În urma evaluării proiectului, două tehnici s-au dovedit a fi cel mai des folosite și apreciate de pedagogi : tehnica ,,Ciorchine”” și tehnica ,,Lotus”.

Prima tehnică este de fapt o modalitate grafică de organizare a brainstorming-ului pentru a ilustra idei,sensuri noi care sunt prezentate sub forma grafică de ciorchine. Această metodă presupune scrierea sau prezentarea grafică a unui cuvânt sau concept care constituie startul pentru diverse sintagme. Ceea de a doua tehnică presupune deducerea unor conexiuni între concepte, idei, pornind de la o temă centrală. Situîndu-se în jurul unei idei centrale, ideile secundare vor deveni teme principale pentru alte flori de nufăr.

După evaluarea proiectului la interval de 10 ani, aceste tehnici au obținut cel mai mare punctaj în aprecierea colectivităților de pedagogi , acestea reprezentând tehnicile care au devenit cele mai populare din cadrul programului, fiind aplicate în cele mai multe situații și

au totalizat cel mai mare scor de eficiență în dezvoltarea gândirii, a limbajului și comunicării la copii din diferitele cicluri de învățământ.

Acest program pe care l-am prezentat este doar una dintre cele care au fost derulate pe tema menționată. Consider că este bine să se investească cât mai mult în astfel de programe fie la nivel local, fie național sau prin cât mai frecvente participări la programe internaționale, fiind date în prezent acele facilități prin programele finanțate de Uniunea Europeană prin care aceste participări la foruri metodologice extinse se pot realiza la scară largă.

BIBLIOGRAPHY

Bibó,I.(2011).A kelet-európai kisállamok nyomorúsága .Centenáriumi sorozat 5,Argumentum Budapest

Bourdieu,P.(2000).Les structures sociales del'économie.Seuil, Paris,2000

Burtea,V.(2010).Locul comun al coabitării active.InInovația socială 2/2010 București

Gladwell,M. (2009).Kivételesek:a siker másiko ldala.Budapest,HVG

Jigau,M.(1994).Copii supradotați .Societatea știință și tehnică București

Mack,M.(2005).The history ok the creativity.InSidney'sPoetics:Imitating Creation(pp. 17-33).Catholic University ofAmerica Press.

Seibert,S.,Kraimer,M.,&Liden,R.(2001).A Social Capital Theory of Career Success.The Academy of Management Journal,44(2),219-237

AGEISM AND MORAL DISTRESS IN MEDICAL NURSES AND NURSES IN TRAINING: AN INTEGRATIVE SOCIO-PSYCHOLOGICAL APPROACH

Mihaela-Alexandra Gherman
PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: Ageism, the socio-psychological negative construction of old age at both the individual and societal level, has been amply documented as a negative contributor to medical discriminatory practices, respectively differential treatment and practices regarding the distribution of limited resources (e.g. Suhonen et al., 2010). In Romania, the socio-demographic situation mirrors the one in Europe regarding the expansion of the elderly population segment, yet with quality of healthcare, welfare, public services and budget funds allotted for the elderly lagging behind the standards set forth by other European countries. Gerontological research here is sparse, conducted on small samples and overlooked by policy makers (Bodogai & Cutler, 2014; Căciulă et al., 2010). With nurses being in the front lines of healthcare, the institutionalized ageist practices in healthcare have been documented to lead to high rates of moral distress, which, in turn, leads to physical and emotional illness, burnout, staff turnover, lower quality of care and workplace satisfaction. Ageism is potentially the main source of ethical concerns for geriatric nurses, as it most likely underlies most of the morally laden matters with which they are confronted (for a review, see Rees, King, & Schmitz, 2009). Concerning nursing practices in Romania, we are faced with a paradoxical state of affairs: the more a medical professional is active in this field of work, the less sensitive they are to the ethical aspects involved in caring for the elderly (Căciulă et al., 2010). Combined with the results of the other international systematic literature reviews on this topic and with the socio-demographic shifts in age-distribution, the aforementioned data underlines the need to address the existent gaps in the scientific literature on the ethical challenges faced by the nursing personnel working with the elderly. To address these issues, we propose investigating ageism in healthcare within the framework of Social Representations Theory (SRT) and bridging the research conducted in moral psychology (i.e. Ellemers et al., 2019) with the traditions of research in ethical nursing by including predictors from the most well-known and well-tested theoretical models of moral judgement – Moral Foundations Theory (Graham et al., 2011) and Model of Moral Motives (Janoff-Bulman & Carnes, 2016). This way, we may better understand both the social and the individual contributors to ageism in healthcare, as well as their collective influence on ethical decision-making in geriatric nurses, so that we may design adequate health interventions for both practicing nurses and students to optimize the healthcare of the elderly. Since we expect that institutionalized ageism is internalized by nurses with the accumulation of professional experience (and implicitly, with exposure to ageist work climates), our findings should also shed light on designing strategies to lower the rates of moral distress in nurses.

Keywords: ageism, geriatrics and gerontology, nurses, moral distress, social representations.

Ageism, defined henceforth as the socio-psychological negative construction of old age at both the individual and societal level (Ayalon & Tesch-Römer, 2019), has become an increasingly relevant topic of research in the past few decades due to a series of socio-demographic shifts as well as to the consequences of medical advancements on prolonging the individual lifespan. The phenomenon comprises cognitive, behavioural and affective practices, often manifested in the form of policies, which involve stereotyping, showing prejudice and/or exhibiting discriminatory behaviour toward certain age groups – mainly – the elderly (Iversen, Larsen, & Solem, 2009). Among other forms of discrimination, it was

shown to have the highest prevalence in Europe, and to boost the deleterious effects of the other two most often encountered types of prejudice – sexism and racism (Ayalon, 2014). Ageism is also ubiquitous in nature, since it is highly likely to be experienced by everyone who reaches an older age (Palmore, 2003). The chances of reaching an old age nowadays have increased dramatically, as revealed by the results of the Demographic Outlook for the European Union from 2019, which show a substantial increase in life expectancy coupled with a dramatic drop in fertility rates, both leading to the expansion of the elderly population segment, predicted to double in size by 2050 (Eatock, 2019). Hence, focusing on the study of the psycho-social issues specific to this population is and will continue to be of particular interest for the scientific community at large.

Past research has shown that ageism is a significant issue in Romania. Comparative demographic data collected across Europe concerning the perceived duration of middle age (i.e. the difference score between mean estimated age at which youth ends and, respectively, the mean estimated age at which old age begins) places Romania last, in the sense that the aforementioned duration is considered to be 15.1 years – the shortest duration amongst the 28 countries surveyed (Swift et al., 2018). Moreover, the perception of Romanians concerning the debut of old age reveals a mean estimated age of 61.9 years, thus ranking in the lower third of the 28 countries surveyed. A more recent study found the perceived onset of old age to be 60.5, potentially showing a decreasing trend in Romania in this regard (Rychtaříková, 2019). The necessity of studying ageism in this geo-cultural context has been signaled by laypeople as well: 41% of the respondents have experienced unfair treatment based on their age, with Romania ranking third in discriminatory practices such as being insulted and abused and fourth in lack of respect (i.e. being ignored and patronized). Also, people over 70 were most likely to be perceived as unfriendly in Romania than elsewhere, a finding supported by qualitative analyses as well (Carmen, 2012). In addition to this, Romania was in the top three countries where more than a half of the respondents believe ageism to be a significant issue in their respective countries (Swift et al., 2018). Taken together, these results underscore the importance of studying the antecedents of ageism in this geo-cultural context.

First coined by Butler in 1969, ageism refers to the stereotyping and discrimination based on age. Ageism is manifest in the cognitive realm (beliefs and stereotypes), the affective domain (prejudice towards the elderly), while also having a behavioral component (explicit and implicit discriminatory practices). The socio-economic rationale for studying ageism lies in its adverse consequences on employability, with older people being automatically perceived as less productive and costlier by employers, while also being at higher risk for termination, forced early retirement and being passed over for hiring, promotions and salary increases (e.g. Connen, Henkens, & Schippers, 2012). These issues are problematic for both the targeted individuals as well as for the organizations due to the fact that these decisions are not based on the competence of the employees, but rather on pre-conceived ageist notions. Moreover, ageism has been amply documented as a negative contributor to medical discriminatory practices, respectively differential treatment and practices regarding the distribution of limited resources: deciding against medical screening for diverse afflictions, setting age limits for transplants, denying access to novel and/or costly courses of treatment, communicating less to older patients in the process of decision-making, abusing them both physically and psychologically by caregivers and medical personnel. These discriminatory practices impact older people's health behaviours, in the sense that they increase the rate of detrimental behaviours and, respectively, decrease the rate of preventive practices (Hooker et al., 2019). Ageist attitudes and practices may become manifest at both the individual level (e.g. peers or doctors who harbor ageist outlooks) and the institutional level, where the allocation of resources is often prioritized according to the patient's age. In healthcare, ageism is maintained through a wide array of channels, varying from

stereotyping, which supports a low level of relevant knowledge concerning the characteristics of the elderly, to policies that sustain neglect. In the current context of the COVID-19 pandemic, we were able to witness how ageism leads to the dehumanization of the elderly patients and to their being treated as expendable, which was conducive of an over-inflation of their perceived reduced life expectancy as compared to young patients. The pervasiveness of this phenomenon in healthcare (at the macro and micro level) has had dire consequences, with more polarized social groups implicitly and explicitly argued for the necessity of sacrificing the elderly for the benefit of the younger population and/or economic gain (Fraser et al., 2020).

In Romania, the socio-demographic situation mirrors the one in Europe, with older adults expected to account for 30% of the population by 2050 (Bodogai & Cutler, 2014). Despite this, the quality of healthcare, welfare and public services, as well as the budget funds allotted for the elderly lag behind the standards set forth by other European countries. In addition to this, gerontological research in this geo-cultural context is sparse, conducted on small samples (usually employing a qualitative methodology) and overlooked by policy makers (Bodogai & Cutler, 2014; Căciulă et al., 2010). To illustrate, previous research has shown the negative influence of ageism on employment practices (e.g. Sofică, 2012), healthcare quality (van den Heuvel & van Santvoort, 2011) and stereotyping (Dafinoiu & Crumpei, 2013; Duduciuc, 2016; Gherman, 2014; Teodorescu & Chiribucă, 2018). Concerning nursing practices, a study from 2010 conducted by Căciulă et al. found that abuse of the elderly is more unlikely to be identified by medical personnel as compared to home care workers, which suggests we are faced with a paradoxical state of affairs: the more a medical professional is active in this field of work, the less sensitive they are to the ethical aspects involved in caring for the elderly. Combined with the results of the other international systematic literature reviews on this topic and with the socio-demographic shifts in age-distribution, the aforementioned data underlines the need to address the existent gaps in the scientific literature on the ethical challenges faced by the nursing personnel working with the elderly.

Given the fact that old people are the age category most susceptible to illness and to using healthcare services, the lower quality of the latter and their reduced access to it make nurse ageism a highly relevant area for empirical research and intervention. Kagan and Melendez-Torres (2015) see it as a fundamental threat to both health and society, with harmful implications for both patients and nurses. Often manifested as an openly offensive type of bigotry, ageism (also known as "granny-bashing") is frequently coupled with psychological and physical abuse (Kagan et al., 2015). As compared to other forms of discrimination, negative ageism poses a universal threat to the self and to identities – seeing others age confronts one with their own mortality, engendering feelings of worry and fear, which may manifest as hostility or disparagement. Minority groups are especially vulnerable to its effects, as ageism is exacerbated by racism and sexism and may lead, under these conditions to societal assault (Hopkins & Pain, 2007). Another facet is positive ageism (also known as compassionate ageism), which may have its own deleterious effects on the elderly, because it often manifests as parental, condescending attitudes toward them and unnecessary compensatory actions, passing discrimination as humorous stereotyping through jokes targeting diminished capacities and myths regarding the inability of older people to take care of themselves (Palmore, 2005).

The findings of a thematic literature review concerning nurses' perceptions of ethical issues in the care of older people have concluded that ageism is potentially the main source of ethical concerns in this domain, as it most likely underlies all the morally laden matters identified by the authors – sources of ethical issues for nurses (doctors, lack of financial and personnel resources, patients' families, societal and organizational attitudes, routine-centered

care, relationship with peers), differences in perceptions between nurses and patients/relatives, nurses' personal responses to ethical issues, and, respectively, patient-nurse relationships (Rees, King, & Schmitz, 2009). In 2017, Wilson at al. have conducted a review of literature reviews to explore the scientific evidence regarding how extensive and common healthcare ageism is, as well as to examine its influence on patients and medical personnel alike. They also sought to retrieve data regarding evidence-based interventions and prophylactic methods aimed at reducing ageist attitudes and practices. Their results revealed the existence of gaps in empirical research regarding contributing and causal factors that influence ageism, adequate methods that assess ageist attitudes, a solid knowledge base concerning ageing and, respectively, appropriate techniques to study the existence and extent of ageism. One of the most common ageism topic found by Wilson at al. (2017) concerned the attitudes exhibited by different social groups towards the elderly, with medical students and physicians holding more positive attitudes as compared to practicing nurses and nursing students – a trend which only worsens in time (Chonody, 2015; Hanson, 2014). Another thematic area which received scientific attention concerns the outcomes of healthcare ageism, with harm to elderly people being the most notable consequence (e.g. Hanson, 2014; Meisner, 2012).

Concerning interventions to prevent or treat ageism, educational and informative strategies seemed to have fostered more positive attitudes toward older people (Chonody, 2015), although the results concerning the effects of acquisition of new knowledge were mixed (Meisner, 2012). In the nursing educational settings, ageism may be observed in practices of prioritizing specialties other than gerontological ones, as well as a failure to promote knowledge in positive attitudes towards caring for older people (e.g. Shen & Xiao, 2012). Other ways in which ageism is manifest in nursing include the nurse-patient relationship and nurses' comprehension of ethical issues when caring for the elderly (Rees et al., 2009). The undesirability of geriatric nursing, as perceived by students and practitioners alike, translates into a poorer care provided to the elderly (Gallo, 2019; Kagan et al., 2015). Specifically, the outcomes of ageism in nursing healthcare are: inhibiting care of the elderly, speaking down to them, providing unequal care as compared to their younger counterparts (DeBrew, 2015), talking slower or louder to older adults, stereotyping concerning the elderly's appearance, feelings of powerlessness and low self-esteem among the elderly, inadequate care provision via the attribution of physiologic complications to age rather than to disease (DeBrew, 2015), disproportionate provision of oncologic treatments (Schroyen et al., 2015).

Past research has also shown that the attitudes of nurses towards the elderly are influenced by a series of factors including culture, age, gender, socio-economic status, education, previous experience and interaction with this segment of population, the valence of the discourses employed in nursing education, the clinical environment of work, attitudes of other professionals, workload pressures, regarding gerontological nursing as uninteresting and unchallenging, a low level of knowledge and skills concerning gerontological nursing, a perceived lack of career advancement opportunity in this segment of work (for a review, see Coleman, 2015).

To address these issues, we propose investigating ageism in healthcare within the framework of Social Representations Theory (SRT) and bridging the research conducted in moral psychology (i.e. Ellemers et al., 2019) with the traditions of research in ethical nursing by including predictors from the most well-known and well-tested theoretical models of moral judgement – Moral Foundations Theory (Graham et al., 2011) and Model of Moral Motives (Janoff-Bulman & Carnes, 2016). This way, we may better understand both the social and the individual contributors to ageism in healthcare, as well as their collective influence on ethical decision-making in geriatric nurses, so that we may design adequate

health interventions for both practicing nurses and students to optimize the healthcare of the elderly.

SRT is a supradisciplinary field in Social Psychology, studying everyday knowledge shared by social groups (Moscovici, 1961). The main contribution of SRT to the Health Psychology field is its ability to shed light on how lay people understand health and illness, and of how these meanings evolve in time and under the influence of certain socio-cultural and historical factors. In the study of ageing, SRT has often been employed in an attempt to construct a Social Psychology of Ageing, which bridges the current gaps between Medical Sociology, Social Gerontology, and the more mainstream approaches to the Psychology of ageing (e.g. Health Psychology). The largest proportion of the research conducted in these aforementioned fields has mainly focused on intraindividual psychological processes specific to ageing, and on interindividual characteristics of the elderly, as explained by decontextualized psychological factors. SRT addresses these limitations and allows us to locate the elderly in their social, symbolic and material contexts, where ageism plays an important role in shaping up what older adults experience both socially and psychologically (i.e. the importance of the way in which we interact with older people, as it was shown to significantly influence their cognitive performance as measured by standardized tests) (for a review see Wright-Bevans & Murray, 2018). Given that ageing is mainly associated with decline and illness - except for when it is specifically framed in a positive way in the social discourse (e.g. Gherman, 2014) – it is very important for us to investigate the role of social power asymmetries and the relevant social agents (e.g. health professionals) in the legitimization and perpetuation of the currently hegemonic negative SRs of ageing and the elderly. SRs both shape and define how people conceptualize ageing, as they represent a powerful communicative tool, embedding systems of values, ideas and practices. Through social interaction, we all create and maintain SRs, which contribute significantly to the formation and negotiation of social identities. For example, one source of moral distress in geriatric nurses were their conflicts with doctors, whom they perceived as morally disengaged from older patients, but also as more powerful social agents in the medical field (Suhonen et al., 2010). This is how SRs allow us to study knowledge from a political perspective as well, by identifying the social groups who become "othered" in the interplay between professionals, policy makers, popular figures and passive minorities. In our case, we expect that in different contexts, both nurses and elderly patients may feel as minority out-groups in relation to other social groups (e.g. doctors) or to governmental regulations perceived as ageist. Previous literature reviews have underlined that nurses both perpetuate and suffer adverse consequences of ageism in what regards geriatric healthcare; for instance, they experience *moral distress* when they feel forced by external factors to make ageist decisions, while subtly manifesting prejudice towards the elderly themselves, by regarding their symptomatology as a natural consequence of ageing and not of a specific affliction (Morley, Bradbury-Jones, & Ives, 2019; Yildiz, 2017). Whether symbolic or instrumental, power leads to the reification and legitimization of SRs, which may normalize ageist negative or harmful practices, as well as cultures of exclusion and unequal distribution of resources in healthcare (Wright-Bevans & Murray, 2018). Concerning ageing, negative SRs may be both the cause and consequence of ageist attitudes and practices, interwoven through communication and the fabric of social and governmental institutions (e.g. the segregation of older people and residential communities or institutions).

The main research goal of our project is to explore and investigate a series of social and individual contributing factors to ageism in healthcare and their cumulative influence on the processes of ethical decision-making in practising nurses and nurses in training. To our knowledge, this would be the first study in this field to consider ageism as a mediating variable between socio-cultural and individual factors and, respectively, ethical decision-

making in practicing nurses and nurses in training. Study 1 aims to detect ageism in this population and its most significant predictors by exploring their social representations of the elderly and of ageing, as well as a series of concepts revealed by previous literature reviews to be of relevance. The goal of the second study is to test the influence of the relevant predictors identified in Study 1 on ethical decision-making and moral behaviour, and the influence of ageism as a potential mediating variable.

A pilot study will be conducted first with the dual objective of appraising how problematic ageism is in the nursing profession (by exploring the content of the social representations of the elderly and ageing) and, respectively, of identifying the moral dilemmas with which the latter are often confronted in Romania through assessing their moral distress. In 2019, Morley, Bradbury-Jones and Ives have shown the relevance of studying moral distress in nurses with qualitative methods, such as interpretative phenomenological analysis, a manner in which we may identify the main sources of moral distress among this population. In the UK, the authors found moral tension, moral uncertainty, moral constraint, moral conflict and moral quandaries to cause psychological distress in critical care nurses, topics which we will explore in our interviews for this study. We aim to further their line of research by diversifying the methods they used and investigating the issues of moral distress in this population in the Romanian context. Hence, for data collection, we will employ within-method triangulation, respectively, the episodic interview, which combines answering questions with invitations to recount relevant situations in a narrative and has been previously employed in SRT studies on nurses' social constructions of health and illness (e.g. Flick, 2000). The aim of this procedure is to access episodic as well as semantic memories, based on an interview guide meant to orient the interview topically and to elicit narrative data. This will enable us to explore sources of moral distress as well as ageism, both semantically (at an abstract level) and narratively (i.e. in episodic recollections of real-life events from personal/witnessed past experiences), thus increasing the ecological validity of our research.

Study 1 will investigate the social representations of aging and the elderly in three groups – nurses in training, nurses in acute-care settings and geriatric nurses through verbal association tasks, respectively *prototypical analysis* and *hierarchical evocations*. Our purpose is to appraise the existence, extent and nature of ageism in the Romanian socio-cultural healthcare context, as well as to identify its strongest predictors. To this end, we will measure a series of significant predictors revealed by previous research conducted elsewhere, respectively: age, gender, socio-economic status, level of education, whether living with an older person, previous working experience with geriatric population (self-report item, open-ended, to estimate duration), frequency of social interaction with healthy older people (self-report item, multiple choice, ranging from *more than once a week* to *once a year*), preference to work with the, knowledge of aging, self-ageing anxiety, death and self-ageism. We hypothesize that the SRs of the elderly and the SRs of ageing will best predict ageism, because they are apt at reflecting the tripartite structure of ageism (affective components – prejudice, cognitive elements – stereotypes and behaviours – discriminatory practices). Thus, the valence (positive/negative) of the SRs of ageing and the elderly should account for a larger proportion of variance as compared to self-ageism, anxiety towards ageing, previous knowledge regarding the elderly and other individual predictors, due to the institutionalized ageist practices we expect to find (Căciulă et al., 2010). We also expect to find differences between nursing students and practicing nurses with respect to the influence of SRs on ageism, because it may be the case that institutionalized ageism is internalized by nurses with the accumulation of professional experience (and implicitly, with exposure to ageist work climates), according to the findings of Suhonen et al., 2010 and Yildiz, 2017. Thus, we

believe that the studied SRs will best predict ageism for geriatric nurses, followed by nurses in acute-care health institutions and, respectively, nursing students.

The purpose of Study 3 is to assess whether *ageism* is a mediating variable in the relationship between several socio-cognitive factors and, respectively, moral decision-making and behaviour in healthcare. First, we will assess the moral motives of our participants with the Model of Moral Motives Scale (Janoff-Bulman & Carnes, 2016) to understand how morality operates in the social regulation of moral behaviours. We expect that a stronger motivation to protect (rather than to provide) will be associated with higher levels of ageism, based on the results of previous research, which showed that proscriptive morality leads to higher in-group favouritism and out-group derogation (e.g. Janoff-Bulman & Carnes, 2016). Second, we will appraise the moral beliefs and concerns of our participants with the Moral Foundations Questionnaire (Graham et al., 2011) concerning five factors – Harm/care, Fairness/reciprocity, Ingroup/loyalty, Authority/respect, and Purity/sanctity. Previous studies have shown the relevance of nurses' beliefs regarding autonomy and authority concerning their moral decision-making (e.g. Georges & Grypdonck, 2002), as well as potential connections between *purity/sanctity*, disgust and ageism (Gilleard & Higgs, 2011).Thus, we believe that interindividual differences in moral foundations will influence the ethical courses of action selected by our participants more than their knowledge of the deontological code of conduct specific to their profession.

Nurses' moral decision-making and behaviours will be assessed through their answers at a series of moral dilemmas. In constructing the dilemmas, we will use the results from our first pilot study employing episodic interviews, as well as thematic areas previously signalled as problematic by scientific literature reviews conducted on international populations (and pilot tested for relevance in a Romanian sample), and we will present participants with choices made by characters who are to be considered as typical Romanian nurses. To sum up, the independent variables in Study 2 will be the significant predictors of ageism found in Study 1, the socio-professional group to which they belong, along with the participants' moral motives and foundations.

Our project proposes for the study of the ethical issues faced by gerontological nurses and nursing students an original interdisciplinary integration between moral psychology, sociology, social psychology and, respectively, health psychology, at both a conceptual and a methodological level. Thus, by employing the framework proposed by the Structural and the Social Positioning Approaches to SRT in assessing ageism, we bring together social cognitive and the sociological perspectives in an attempt to seize the context-specific as well as the individualized characteristics of the antecedent factors to ageism in the Romanian healthcare nursing setting. Finally, assessing how nurses and nursing students cope with ethical dilemmas constructed according to the culturally-operational ethical code of conduct, past research and rigorous pretesting is a novel approach to investigating this phenomenon; also, the influence of ageism on this type of ecologically valid life-like scenarios has not been studied before, to our knowledge.

BIBLIOGRAPHY

Ayalon, L. (2014). Perceived age, gender, and racial/ethnic discrimination in Europe: results from the European social survey. *Educational Gerontology*, *40*(7), 499-517. https://doi.org/10.1080/03601277.2013.845490

Ayalon, L., & Tesch-Römer, C. (2019). Introduction to the Section: Ageism – Concept and Origins. In L. Ayalon and C. Tesch-Römer (Eds.), *Contemporary Perspectives on Ageism. International Perspectives on Aging (vol. 19), series editors – J. L. Powell and S. Chen.* (pp. 1-10). Cham, Switzerland: Springer Open.

Bodogai, S. I., & Cutler, S. J. (2014). Aging in Romania: Research and public policy. *The Gerontologist*, *54*(2), 147-152. https://doi.org/10.1093/geront/gnt080

Butler, R. N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The gerontologist*, *9*(4_Part_1), 243-246. https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243

Carmen, S. M. (2012). Ageism in Romania and Intergenerational Practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 4736–4740. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.327

Căciulă, I., Livingston, G., Căciulă, R., & Cooper, C. (2010). Recognition of elder abuse by home care workers and older people in Romania. *International psychogeriatrics*, *22*(3), 403-408. doi:10.1017/S104161020999161X

Chonody, J. M. (2015). Addressing ageism in students: A systematic review of the pedagogical intervention literature. *Educational Gerontology*, *41*(12), 859-887. https://doi.org/10.1080/03601277.2015.1059139

Coleman, D. (2015). Does ageism still exist in nurse education?. *Nursing Older People*, *27*(5), 16-21. https://doi.org/10.7748/nop.27.5.16.e693

Conen, W. S., Henkens, K., & Schippers, J. (2012). Employers' attitudes and actions towards the extension of working lives in Europe. *International Journal of Manpower*, *33*(6), 648-665. https://doi.org/10.1108/01437721211261804

Dafinoiu, I., & Crumpei, I. (2013). Social representations of the elderly–an exploratory study. *Psihologia socială*, *32*, 185-195.

DeBrew, J. K. (2015). Can being ageist harm your older adult patients?. *Nursing2019*, *45*(10), 66-67. https://doi.org/10.1097/01.NURSE.0000471428.31828.50

Duduciuc, A. (2016). Students' stereotypes on ageing and theuse of elderly people in advertising. *Euromentor Journal-Studies about education*, (03), 59-71.

Eatock, D. (2019). *Demographic Outlook for the European Union. In-depth Analysis carried out by the European Parliamentary Research Service.* Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2019/637955/EPRS_IDA(2019)637955_EN.pdf

Ellemers, N., van der Toorn, J., Paunov, Y., & van Leeuwen, T. (2019). The psychology of morality: A review and analysis of empirical studies published from 1940 through 2017. *Personality and Social Psychology Review*, doi:10.1177/1088868318811759.

Flick, U. (2000). Qualitative inquiries into social representations of health. *Journal of health psychology*, *5*(3), 315-324. https://doi.org/10.1177/135910530000500303

Fraser, S., Lagacé, M., ... , &Tougas, F. (2020). *Ageism and COVID-19: what does our society's response say about us?*. *Age and Ageing*, *49*(5), 692–695. https://doi.org/10.1093/ageing/afaa097

Gallo, V. (2019). Ageism in nursing education: A review of the literature. *Teaching and Learning in Nursing*, *14*(3), 208–215. https://doi.org/10.1016/j.teln.2019.04.004

Georges, J. J., & Grypdonck, M. (2002). Moral problems experienced by nurses when caring for terminally ill people: a literature review. *Nursing ethics*, *9*(2), 155-178. https://doi.org/10.1191/0969733002ne495oa

Gherman, M.A. (2014). Social Representations of the Process of Ageing in Young and Mature Romanian Adults. *Romanian Journal of Applied Psychology, 16* (2), 45-54.

Gilleard, C., & Higgs, P. (2011). Ageing abjection and embodiment in the fourth age. *Journal of Aging Studies, 25*(2), 135-142. *https://doi.org/10.1016/j.jaging.2010.08.018*

Graham, J., Nosek, B. A., Haidt, J., Iyer, R., Koleva, S., & Ditto, P. H. (2011). Mapping the moral domain. *Journal of personality and social psychology*, *101*(2), 366-385. https://doi.org/10.1037/a0021847

Hanson, R. M. (2014). 'Is elderly care affected by nurse attitudes?'A systematic review. *British Journal of Nursing*, *23*(4), 225-229. https://doi.org/10.12968/bjon.2014.23.4.225

Hooker, K., Mejía, S. T., Phibbs, S., Tan, E. J., & Stevens, J. (2019). Effects of age discrimination on self-perceptions of aging and cancer risk behaviors. *The Gerontologist*, *59*(1), S28-S37. https://doi.org/10.1093/geront/gny183

Hopkins, P., & Pain, R. (2007). Geographies of age: thinking relationally. *Area*, *39*(3), 287-294. https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2007.00750.x

Iversen, T. N., Larsen, L., & Solem, P. E. (2009). A conceptual analysis of ageism. *Nordic Psychology*, *61*(3), 4-22. https://doi.org/10.1027/1901-2276.61.3.4

Janoff-Bulman, R. & Carnes, N.C. (2016). Social Justice and Social Order: Binding Moralities across the Political Spectrum. *PLoS ONE 11*(3): e0152479. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152479

Kagan, S. H., & Melendez-Torres, G. J. (2015). Ageism in nursing. *Journal of Nursing Management*, *23*(5), 644-650. https://doi.org/10.1111/jonm.12191

McGarry, J., Aubeeluck, A., Simpson, C., & Williams, G. (2009). Nursing students' experiences of care. *Nursing older people*, *21*(7), 16-22. https://doi.org/10.7748/nop2009.09.21.7.16.c7276

Meisner, B. A. (2012). Physicians' attitudes toward aging, the aged, and the provision of geriatric care: A systematic narrative review. *Critical Public Health*, *22*(1), 61-72. https://doi.org/10.1080/09581596.2010.539592

Moscovici, S. (1961). *La psychanalise, son image et son public.* Paris, France: P.U.F.

Morley, G., Bradbury-Jones, C., & Ives, J. (2019). What is 'moral distress' in nursing? A feminist empirical bioethics study. *Nursing Ethics*, 0969733019874492. https://doi.org/10.1177/0969733019874492

Rees, J., King, L., & Schmitz, K. (2009). Nurses' perceptions of ethical issues in the care of older people. *Nursing Ethics*, *16*(4), 436-452. https://doi.org/10.1177/0969733009104608

Rychtaříková, J. (2019). Perception of population ageing and age discrimination across EU countries. *Population and Economics, 3*(4), 1-29. https://doi.org/10.3897/popecon.3.e49760

Schroyen, S., Adam, S., Jerusalem, G., & Missotten, P. (2015). Ageism and its clinical impact in oncogeriatry: state of knowledge and therapeutic leads. *Clinical interventions in aging*, *10*, 117. https://dx.doi.org/10.2147%2FCIA.S70942

Shen, J., & Xiao, L. D. (2012). Factors affecting nursing students' intention to work with older people in China. *Nurse Education Today*, *32*(3), 219-223. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.03.016

Sofică, A. (2012). The social network of actors influencing age discrimination in the human resources recruiting process. *Eastern Journal of European Studies, 3*(1), 169-188. Retrieved from: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=519293

Suhonen, R., Stolt, M., Launis, V., & Leino-Kilpi, H. (2010). Research on ethics in nursing care for older people: a literature review. *Nursing Ethics, 17*(3), 337-352. https://doi.org/10.1177/0969733010361445

Swift, H.J., Abrams, D., Marques, S., Vauclair, C.M., Bratt, C., & Lima, M.L. (2018). Ageism in the European Region: Finding from the European Social Survey. In L. Ayalon and C. Tesch-Römer (Eds.), *Contemporary Perspectives on Ageism. International Perspectives on Aging, vol 19*. Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-8_27

Teodorescu, A., & Chiribuca, D. (2018). Old People in Romanian New Media: from Undermined Identities to Social Death. A Case Study. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, *60*, 188.

van den Heuvel, W. J., & van Santvoort, M. M. (2011). Experienced discrimination amongst European old citizens. *European Journal of Ageing*, *8*(4), 291-299. https://doi.org/10.1007/s10433-011-0206-4

Yıldız, E. (2017). Ethics in nursing: A systematic review of the framework of evidence perspective. *Nursing ethics*, *26*(4), 1128-1148. https://doi.org/10.1177/0969733017734412

Wilson, D. M., Nam, M. A., Murphy, J., Victorino, J. P., Gondim, E. C., & Low, G. (2017). A critical review of published research literature reviews on nursing and healthcare ageism. *Journal of clinical nursing*, *26*(23-24), 3881-3892. https://doi.org/10.1111/jocn.13803

Wright-Bevans, K. & Murray, M. (2018) Resisting Negative Social Representations of Ageing. In E. Peel, C. Holland and M. Murray (Eds.) *Psychologies of Ageing* (pp. 253-281). London, UK: Palgrave Macmillan, Cham.

AVAILABILITY HEURISTICS AND THE CONFIRMATION BIAS DURING THE PANDEMIC

Claudia Chiorean
Research assistant, PhD., „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The availability heuristic and the confirmation bias in social media enjoy an increased importance in a period marked by uncertainty regarding personal and collective health. Because online prosumers / influencers occupy a large part of the current information of the moment, they play a significant role for the formative-informative value of the content. The online influence is felt offline, through compliant behaviors and high social desirability. The consequences of their activity affect, in this generalized communication context, the receivers that act according to the online information.

Keywords: thinking errors, anxieties, maladaptive / adaptive behaviors, consequences

- **The availability heuristics and confirmation bias in the literature**

The availability heuristics and the confirmation bias are often current concepts in the digital information space. The content prosumers or the influencers play a significant role for the society they present / represent. A digital consumer uses the heuristic of availability when informing about the immediate reality (political, social, cultural, spiritual, ...) when he lacks information. He uses the confirmation bias when he makes a judgment on the immediate reality and makes a decision about his private, social, political, cultural, spiritual life. In this context, the impact of its decisions is directly proportional to the credibility it gives to digital content on Facebook or other digital platforms: profile blogs, Whats App, Twitter, Instagram, Tik-Tok, sites of well-known publications.

Heuristics[1] is of Greek origin and refers to everything that is used to find out or discover. G. Polya[2] explained *heuristics* as follows: the study of processes and methods of problem solving. Ion Moraru offers the following explanation: "Heuristics studies the emergence of the new, original and valuable in science, technology, art, etc. Through the collaboration between conscious-subconscious, logical-infralogical, as well as the ways, techniques and procedures for stimulating and developing creativity, creative training and creative learning" [3].

From its introduction in English in the early 1800s until the 1970s, heuristics referred to useful, indispensable cognitive processes used to solve problems that could not be solved by logic or probability theory. In 1973, two researchers, Daniel Khaneman and Amos Tversky[4], gathered volunteers for an experiment. They were asked if in English the letter r appears more often at the beginning of words or in the third position. They found that most

[1] EURÍSTIC, -Ă, euristici, -ce, adj., S. F. 1. Adj. (About methodological procedures) Which serves to discover new knowledge. 2. S. f. Method of study and research based on the discovery of new facts; the art of waging a dispute in order to discover the truth. [Pr .: e-u-] - Din fr. euristique.
source: DEX '09 (2009)

[2] G. Polya, Discovery in mathematics. Problem solving heuristics, Publisher: Scientific and Encyclopedic Publishing House, Bucharest, 1971.

[3] Ion Moraru, Science and philosophy of creation. Heuristic foundations of the innovation activity, Pedagogical and Didactic Publishing House, Bucharest., 1995, p.52.

[4] Amos Tversky; Daniel Kahneman, "Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases", Science, New Series, Vol. 185, No. 4157. (Sep. 27, 1974), pp. 1124-1131

people believed (but were mistaken) that the letter r appears more often at the beginning of a word. Because it was easier for them to find words beginning with the letter r, the volunteers thought there were more of this type. They confused it with the ease of finding words with their real frequency. From a psychological point of view, people have at the level of knowledge several examples, hence the name heuristic availability.

What happens if the online space frequently provides us with catastrophic information about a certain event (pandemic)? We will have at the level of consciousness an accumulation of apocalyptic images and we will believe, according to the heuristic of availability, that this frequent phenomenon is imminent.

A relevant experiment was carried out in 1991 by three psychologists from the University of Zurich, Carmen Leller, Michael Siegrist and Heinz Gutscher, who distributed information notes to volunteers about the region's floods and studied how they perceived the risk. A first version of the information contained a history of the risks in the last thirty years, the other version referring only to the last year. The first version proposed several images of floods, even if the number of disasters per unit of time was the same. However, the volunteers who came in contact with this version considered that the risks are much higher!

There were several mental images available on which to base their estimates. The heuristic of availability made them overestimate the risk. These effects are manifested by a simple mechanism: the more images we have about an event, the more we consider the event certain. But the fundamental mechanism refers to the ease with which we can represent an event that seems imminent. The mechanism is compatible with the large number of images available that help us imagine the event as accurately as possible.

There is a subtlety and an insidious character of this mechanism here. According to the paradigm of social cognition (one of the most used paradigms for studying social psychology), individuals represent their reality based on the information they have. In the literature, two fundamental aspects have been identified in the approach to social cognition: an individualistic perspective and a collectivist one. From the individualistic perspective, the study of social knowledge follows the way the individual thinks about the social situation / reality in which it works. From the collectivist perspective (social group perspective), it follows how the individual relates to the macro or micro group with which he comes into contact.

- **The confirmation bias**[5]

An important aspect of availability heuristics is the fact that it determines the preferential selection of evidence and the establishment of a new conclusion called the confirmation bias. Confirmation bias is a misconception. We all used it equally, when we favored / searched / interpreted / filtered / selected the information that comes as a confirmation of our opinions and beliefs. We all remember our first teenage love, when the man we loved was considered perfect. It had no defects, because I had activated the confirmation bias very well: it was as we had wanted / dreamed.

This natural tendency to see what we need to see cannot be eliminated, but it can be controlled. Control over this way of thinking involves a difficult process of change and a continuous, resource-intensive activity. What raises problems for the individual are not necessarily the resources, but the renunciation of certain beliefs, essential for their identity. Change is difficult to achieve when opinions, beliefs are closely linked to self-image. They cannot be changed / replaced without affecting the basic concepts of this image. The person avoids such situations because he knows that they will hurt / unbalance / affect him.

[5] bias (verb) = to influence, to incline;
(noun) = bias, prejudice, interference)

We return to the situation where one person falls in love with someone and sees only the qualities of the other. When he is shown that he / she has certain defects, he / she will react aggressively because he / she cannot accept being "demolished" by the belief that the person is "perfect" and that his / her choice is the right one. Another eloquent example is the following: most of us approach people who confirm our beliefs and sometimes aggressively reject those with other opinions. Discussions about politics, religion, etc. fit in very well here… This type of confirmation bias also overlaps with a lack of tolerance. David McRaney[6], in his book "You are now less dumb" and the blog "You are not so smart. A celebration of self delusion "explained the concept very well through a story in which people used to believe that geese grow in trees.

- **Facebook has become a generous space for heuristics and biases**

If before the pandemic 2 billion people in the world used the Facebook network to exchange information and socialize. In the pandemic, their number increased to 2.7 billion, and the platform's revenues doubled, according to Reuters[7]. Of all the psychological phenomena activated by this space of communication, the phenomenon called by the sociologist Charles Horton Cooley[8] before the advent of the Internet, the theory of the mirror finds here a wide and faithful representation. The author used the concept of a person who studies his own reflection as a way of knowing and self-knowledge.

Thus, the information about us with the greatest personal relevance is that which comes from others to us. In the self-mirror a person sees himself through the eyes of those around him and knows new elements of his own identity. The human concept is dependent on social feedback. Facebook is a social network[9] with the function of personal validation, acceptance or source of information with important identity relevance. Social feedback from Facebook is essential for the consumer of online information.

The philosopher William James[10] stated that individuals become different people and their identity is expressed in different ways depending on the people they interact with. He claimed that it would be possible to have more "selves", depending on our friends. But what happens then to the multiplication of our self in Facebook, where we have so many friends? What image kaleidoscope should we internalize? What is our authentic, representative image? However, isn't there a danger of losing one's identity in the multitude of images? The avalanche of various feedbacks, related to one's own self-image or regarding others, determined the use of availability heuristics and confirmation bias. With the help of these thought processes, cognitive dissonance[11] about oneself or others was reduced in this pandemic context, when fear dominated people's feelings.

---

[6] David Mcraney, You Are Now Less Dumb: How to Conquer Mob Mentality, How to Buy Happiness, and All the Other Ways to Outsmart Yourself, Paperback, Editura: Gotham Books, 2013.

[7] https://www.zf.ro/business-international/facebook-depaseste-asteptarile-analistilor-dupa-ce-veniturile-au-19450886

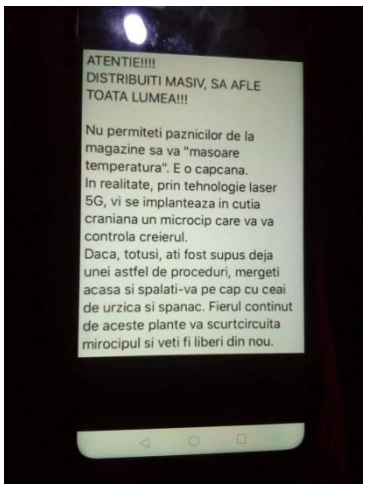
[8] https://brocku.ca/MeadProject/Cooley/Cooley_1902/Cooley_1902toc.html

[9] Oxford Dictionary of Psychology defineşte socializarea drepot "procesul, începând din copilăruie, prin care se dobândesc atitudini, valori, convingeri, obiceiuri, modele de comportament, se acumulează informaţii despre societate ... şi se modelează comportamentul persoanei pentru a se conforma cu cerinţele societăţii sau ale grupului de care aparţine respectiva persoană".

[10] James William, Vointa de a crede si alte eseuri filosofice, Editura Herald, Bucuresti, 2001

[11] Festinger, L. (1962). "Cognitive dissonance". Scientific American. 207 (4): 93–107. Bibcode:1962SciAm.207d..93F. doi:10.1038/scientificamerican1062-93. Disonanță cognitivă = stare de tensiune care apare când există două opinii opozabile cu referire la o situație/eveniment/realitate/context...

- **The fear in Facebook created the ideal context for the use of heuristics and biases**


ATENTIE!!!!
DISTRIBUITI MASIV, SA AFLE TOATA LUMEA!!!
Nu permiteti paznicilor de la magazine sa va "masoare temperatura". E o capcana.
In realitate, prin tehnologie laser 5G, vi se implanteaza in cutia craniana un microcip care va va controla creierul.
Daca, totusi, ati fost supus deja unei astfel de proceduri, mergeti acasa si spalati-va pe cap cu ceai de urzica si spanac. Fierul continut de aceste plante va scurtcircuita mirocipul si veti fi liberi din nou.

Fear is one of the fundamental human emotions, which manifests itself in response to an external threat, which endangered the life or integrity of the being, in real or perceived as real. There are two types of primary reactions: the biochemical and emotional response of the human being to a danger.

Fear is protective when the threats are real, because it mobilizes the body to react to danger. Fear indicates the existence of a mental illness, such as panic disorder, anxiety disorder, phobias or post-traumatic stress disorder, when the threats are only perceived as real (they do not exist in reality).

At the chemical level, specific physical, bodily reactions are manifested by: sweating, high heart rate, high adrenaline, dry mouth, enlarged pupils, whitening of the face, nausea or fainting, chills, chest pain,… . The physiological reaction is known as a "fight, freeze or flight" response, in which the body either prepares to fight, or runs away, or remains perplexed, unable to move. The reaction is vital for the individual.

The emotional response is different for each person, from horror to fun (horror movies, extreme sports). Although the physical reaction is fundamentally the same in both situations, fear can be perceived as either negative or positive, depending on the individual. Most often the reactions are: feeling tired, overwhelmed, sad, feeling out of control, feeling imminent danger.

In this context, the instinct of negativity ("Facftulness" - Hans Rosling[12]) revealed the prevalence of the emotional factor over the rational factor. The focus was on the negative news that the confirmation bias accentuated. Positive news has been turned into negative due to alarmist contexts. As the institutions responsible for informing the population obsessively transmitted negative news (number of deaths at different times of the day, specifics of disease identification, number of diseases) the online space was loaded with compliant, predictable reactions. Collective negative emotion has increased exponentially.

The posts on the Coronavirus information groups in Romania[13] contained, in proportion of 80%, morbid, worrying, hateful or xenophobic topics and used explicit photos. The whole series[14] of dangers caused by the disease is based on the ontological fear of death. Death is an event expected in old age and ignored in the early stages of life. It sometimes occurs insidious and generates fear, regardless of age, social status, financial situation or other external factors. In a pandemic context, fear has generated endless disputes on Facebook about everything: causes and culprits, conspiracy, survival techniques, pessimistic or optimistic future.

- **Pandemic-triggered heuristic methods and confirmation biases**

[12] Hans Rosling – Facftulness, Editura: Sceptre, Bucuresti, 2018.

[13] https://www.mai.gov.ro/informare-covid-19-grupul-de-comunicare-strategica-9-octombrie-ora-13-00/

[14] The general causes of a strong emotion such as fear are:
- in the case of phobias - certain specific objects or situations (fear of heights, fear of flying, spiders, darkness, narrow spaces, etc., fear of the unknown and uncertainty)
- in case of anxiety - future events of emotional value important to us (holding a public presentation, an exam or a job interview, social interaction and fear of rejecting others)
- in case of protective, natural fear - immediate dangers from the environment (SARS virus - VOC2, war, fire, floods…).

According to the social cognition paradigm[15], social stimuli play an important role in situational analysis. They are a special category of stimuli and their influence on behavior is a particular one, mediated by the way they are represented in the cognitive system of the individual. Another assumption of the social cognition paradigm is that and the causes and consequences of social behavior are cognitive in nature.

Within this paradigm, four perspectives of the agent were identified: the one who seeks internal consistency and cognitive balance, the naive scientist, the agent who distorts the information available in the social context and the motivated tactician. The central assumption of the perspective of the agent seeking internal consistency and cognitive balance is that the imbalance between two social cognitions (cognitive representations) determines the appearance of a state of psychic tension that the person tries to solve. There is a general human tendency to look for internal consistency and cognitive balance (the balance between simultaneously activated cognitive representations). The central assumption of the naive scientist's perspective is that the individual tries to find plausible explanations for his own behavior, the behavior of others, as well as for other social events. The central assumption of the agent's perspective that distorts social information processing is that individuals do not accurately analyze all available information in the social context, but use personal heuristics to integrate this information because they have insufficient cognitive resources. The central assumption of the motivated tactician's perspective is that people have a lot of cognitive strategies to process the stimuli that come from social reality and they choose one strategy or another depending on the objectives, motives and needs of the moment.

In accordance with these behavioral typologies, several types of heuristic methods and biases were used in the pandemic Facebook, which contributed to the communication behaviors of prosumers. The most common were those based on representativeness in which the reasoning was influenced by typical, compliant elements. Therefore, the knowledge, the frequently used schemes decisively marked the information of the day. This availability of reception and interpretation in a ready-packed way by Facebook / media is called the priming effect. Any new information on this area, ready prepared, was integrated based on the primary scheme, without offering the possibility of a deep, extrapolated, fair analysis. At the beginning of the pandemic, when the source of the virus was identified in China, incriminating reactions (confirmation biases) [16] regarding China's role in the emergence and spread of the virus appeared, amid an obviously negative (heuristic) attitude.

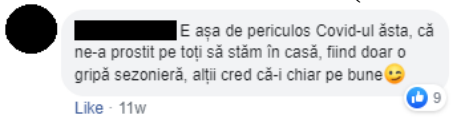
- Heuristics based on anchoring or adjusting reasoning to the first element[17] that appears have been increasing.

---

[15] Petru Curşeu, University course in social psychology. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca.

[redacted] shared a link.
May 3
https://m.dcnews.ro/cum-a-mintit-china-lumea-dosar-bomba_74...
DCNEWS.RO
Cum a mințit China lumea. Dosar BOMBĂ
Un dosar spion bombă a dezvăluit cum China a mințit lumea cu privire la...

[16] (sursa: www.facebook.ro)


[redacted] E așa de periculos Covid-ul ăsta, că ne-a prostit pe toți să stăm în casă, fiind doar o gripă sezonieră, alții cred că-i chiar pe bune
Like · 11w
9

[17] (sursa: www.facebook.ro)

- One type of successful heuristic in the online environment was the false consensus heuristic[18] which resulted in the confirmation bias in the American-Chinese-Russian conspiracy theory.
- The effect of framing[19] was also obtained through the classical procedure in the famous case of orthodox people access to the church. If the images, the ideas come to our mind faster, we tend to believe that the importance of that thing is maximum and its veracity is given by the frequency of its appearance in the information space. Unintentionally, mental associations and inferences are made by virtue of those images actively present in recent memory. The objects, situations, events of a day, with implicit impact on us, are located in the recent memory and are available in case of operation with them.

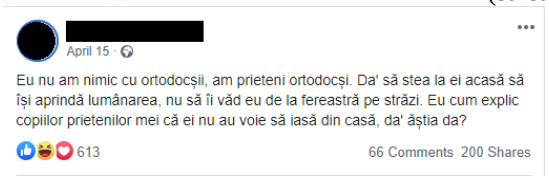
Heuristics based on mental simulation mechanisms[20] (cf. Baron et al., 1991/2006) and corresponding confirmation biases have also been successful in the online environment. The minimalist method used by minimalist intuition, the method of the last option by using a successful strategy used in the past in solving new problems or the method of the best option are all based on searching for the index with the highest validity.

- **Consequential behaviors of heuristics and biases in the pandemic context were not long in coming**

At the behavioral level, the reactions were varied: from denial in the first place (the elderly), to humor, rationalization[21] or self-suggestion, during the evolution of the disease.

May 4
.. după ce au spus condițiile neadvate în care lucrează. Sau poate mai voiau să spună și altceva..
BREAKING NEWS:COINCIDENȚE MACABRE
AL TREILEA MEDIC RUS CADE DE LA GEAM
803 PACIENȚI AU MURIT DIN CAUZA CORONAVIRUSULUI
6
1 Comment
Like
Comment
Da, acolo mori de covid cu 3 cutite in spate. Normal Rusia ce sa mai zici.
Like · Reply · 9w

18 (sursa: www.facebook.ro)


April 15 ·
Eu nu am nimic cu ortodocșii, am prieteni ortodocși. Da' să stea la ei acasă să își aprindă lumânarea, nu să îi văd eu de la fereastră pe străzi. Eu cum explic copiilor prietenilor mei că ei nu au voie să iasă din casă, da' ăștia da?
613
66 Comments 200 Shares

19

Ieri la 21:36 ·
Prefer un microcip 5G și un vaccin decât linguriță sfântă cu covid băgată in gât.
1.097
275 comentarii • 36 distribuiri
Îmi place
Comentează
Distribuie

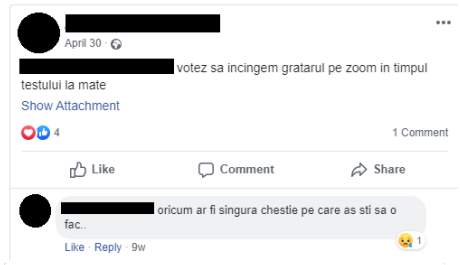
20

[21]Raționalizarea este o modalitate de a explica mecanismele de răspuns ale lumii externe și interne dintr-o poziție determinată rațional dezvoltată în timpul unei coliziuni cu supraîncărcări psihoemoționale. (Dexonline)

- *Humor*[22]- a form of fear alleviation
- *Rationalization*[23] - another form of fear alleviation
- *Self-suggestions*[24] - meant to alleviate fear
- *Introspection, meditation, faith*[25] - forms of alleviating fear

- **Online, the "new drug" of the current period, is increasingly positioned on the border between necessary or harmful**

22



23

April 18
Buna suntem 3 familii in curte ,(nu aceeași casa), iar o persoana dintr o familie a lucrat intr o fabrica unde o pers a murit iar mai multe sunt infectate de coronavirus . Întrebarea mea e dacă persoana respectiva trebuie sa stea izolata acum asta trebuie sa facem și noi ceilalți membrii ai curtii?? multumesc!!
5
4 Comments
Like
Comment
Share
Cred ca da,sau persoana care lucreaza in fabrica sa mearga sa declare si poate i se face tampon pentru siguranta
Like · Reply · 11w
1
Nu,gandeste liber
Nu exista virusu
Like · Reply · 11w
Daniel Chirieac ??????
Like · Reply · 11w
virusul este periculos pentru cine are alte boli sau pentru cei foarte batrani.
Trebuie sa stati fara frica ca frica scade sistemul imunitar .Sa nu intru in amanunte

24

25

One of the immediate effects is the distortion of information due to unverified posts. Availability heuristics and confirmation biases have generated, in this pandemic context, error-type consequences with major implications for human health and safety.

The central assumption of this perspective is that people do not accurately analyze all available information in the social context, but use heuristics to integrate this information. They have insufficient cognitive resources to accurately process all available information in the social environment. They simplify the complex problems they face, focusing only on obvious data or already existing cognitive representations.

If in other contexts we were talking about personal, family, social, professional or political / electoral implications, in the current context, when the pandemic caused almost one million deaths globally and the number continues to grow, we are talking about global implications. The need for information, in an ambiguous context, threatening personal security (pandemic), born of the need for control and certainty, can generate hilarious, paradoxical, unacceptable situations, but most of the time they were tragic. The context of the current pandemic has generated "uncertainty, confusion and a sense of urgency"[26]. The human psyche has resorted, consciously or unconsciously, among the various defense mechanisms to availability heuristics and confirmation bias

BIBLIOGRAPHY

- Baron-Cohen, S. (2001), ”Theory of mind in normal development and autism”, This paper appeared in Prisme, 34, Cambridge, CB2 3EB, UK
- Curșeu, P. (2017), ”Curs universitar de psihologie socială”, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.
- Festinger, L. (1962). "Cognitive dissonance". Scientific American. 207 (4): 93–107.
- Kassin, S., Fein, F. & Markus (2011). *Social Psychology* Eight Edition. Houghton Mifflin Company:
- Keller, C.; Siegrist, M.; Gutscher, H., (2006), ”The role of the affect and availability heuristics in risk communication”, Risk Analysis, *26, nr. 3.*
- Mcraney, D. (2013), ”You Are Now Less Dumb: How to Conquer Mob Mentality, How to Buy Happiness, and All the Other Ways to Outsmart Yourself”, Paperback, Editura: Gotham Books.
- Moraru, I. (1995). *Știința și filosofia creației. Fundamente euristice ale activității de inovare,* Editura Pedagogică și Didactică, București.
- Oxford Dictionary of Psychology
- Polya, G. (1971). ”Descoperirea in matematica. Euristica rezolvarii problemelor”, Editura Stiintifica si Enciclopedica, București.
- Rosling, H. (2018), ”Facftulness”, Editura: Sceptre, Bucuresti.
- Schwarz, N., Bless, H., Strack, F., Klumpp, G., Rittenauer-Schatka, H., & Simons, A. (1991). ”Ease of retrieval as information: Another look at the availability heuristic”. Journal of Personality and Social Psychology, 61.
- Taylor, S. (2019), ”The Psychology of Pandemics; Preparing for the Next Global Outbreak of Infectious Disease”.
- Tversky, A., Kahneman, D. (1974),”Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases”, Science, New Series, Vol. 185, No. 4157.

[26] Steven Taylor, The Psychology of Pandemics; Preparing for the Next Global Outbreak of Infectious Disease, pg.5

- William, J. (2001), ”Vointa de a crede si alte eseuri filosofice”, Editura Herald, Bucuresti.

https://www.zf.ro/business-international/facebook-depaseste-asteptarile-analistilor-dupa-ce-veniturile-au-19450886

https://brocku.ca/MeadProject/Cooley/Cooley_1902/Cooley_1902toc.html

www. Facebook.com

https://news.google.com/covid19/map?hl=ro&gl=RO&ceid=RO%3Aro

https://www.mai.gov.ro/informare-covid-19-grupul-de-comunicare-strategica-9-octombrie-ora-13-00/

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACT OF INDIVIDUALIZATION-DISTINCTION AND SCHOOL SUCCESS. CONTEXTUALIZATIONS FOR PRIMARY EDUCATION

Bianca-Ștefana Rotundu
MA Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: Starting from the premise that each of us is unique in their own way, we can say that education has to be related to the particularities of each individual which requires individualized and differentiated training. The present study aims to investigate how the processes of individualization and differentiation are carried out in the primary cycle by referring to the following questions: a) What are the most efficient ways to use in teaching activities in order to achieve individualized and differentiated learning? b) What methods should be used in discovering process of young students in order to achieve individualized and differentiated learning? c) What are the methods to motivate students to achieve success in their learning process? The results of the empirical research highlight the fact that individualization and differentiation are determinant conditions of school success. Quality education is taking place when the young student gains autonomy by successfully integrating and training continuously and also, by adapting to rapid changes that are taking place in our society.

Keywords: school success, individualized and differentiated learning, individual particularities, efficient learning, motivation for learning

Introducere

Este bine cunoscut faptul că elevii nu învață la fel: nu recepționează identic o informație transmisă de profesor atât la nivel cantitativ cât și calitativ, nu decodează identic informațiile primite precum nu stabilesc aceleași legături între informații, în plus nu au același ritm și stil de învățare.

Prin individualizare se poate valorifica la maxim potenţialul şi interesul fiecărui elev, deoarece se pune accent pe ritmul de învăţare propriu, abordarea conținutului învățării prin raportare la informațiile achiziționate anterior, strategii și mijloace de învățare care să faciliteze învățărea eficientă și în cele din urmă succesul școlar.

Succesul școlar este cel ce definește explicit calitatea procesului de învățământ prin raportare la achiziițiile cognitive, psihic și social dobândite de către elevi pe întreaga perioadă a școlarizării și nu numai. Trebuie să se țină seamă de o serie de factori care se fac răspunzători în obținerea succesului școlar, de la cei biologici până la cei de natură socială care se diferențiază de la persoană la persoană.

Cu alte cuvinte, succesul școlar este atins atunci când sunt respectate diferențele umane și se pune accentul pe o educație individualizată, atenția fiind mereu îndreptată spre creșterea și educarea copiilor, achizițiile comportamentale și sociale fiind cele care definesc adultul viitor sub aspect calitatativ

Individualizarea și diferențierea învățării. Delimitări conceptuale

Învăţarea este un „proces evolutiv, de esenţă informativ- formativ" ce constă în achiziționarea informațiilor de către ființele vii spre dobândirea experienței necesare pentru a supraviețui și a se adapta la mediul înconjurator. (Golu, 1987, p. 71). *Învăţarea şcolară* este definită ca o activitate de natură psiho-pedagogică creată, condusă și evaluată atât în mod direct cât și indirect de către cadrul didactic ce „constă în însuşirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucţia, fixarea şi reproducerea conştientă, progresivă,

voluntară şi relativ interdependentă a cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor şi atitudinilor. ” (Neacşu, 1999, p. 24).

Învăţarea individualizată este un mod de abordare educaţională care „vizează contribuţia fiecărui copil adusă la situaţia predării şi învăţării. Premisa acestui mod de abordare este aceea că niciodată doi copii nu încep o activitate educaţională exact în acelaşi fel” (Hoca, 2010, p.23).

Corvin subliniază în lucrarea *Beyond Differentiated Instruction* (2010, p. 12) că învăţarea este un proces în continuă schimbare astfel „gradul de realizare a obiectivelor trebuie stabilit pentru fiecare educabil în parte în funcţie de abilităţile şi necesităţile individuale”.

Factorii care favorizează procesul individualizării și diferențierii învățării

Profesorul este responsabil de crearea unui mediu de învăţare optim, care să faciliteze dezvoltarea autonomiei educabilului atât pe plan educațional cât și pe cel psiho-social. Principiul învățării eficiente se substituie principiului tratării individuale şi diferenţiate a elevilor amândouă delimitând însă conceptul de centrare pe elev.

Analizând conceptul de *centrare pe elev*, E. Noveanu invocă principiile incluse în studiul „Learner-Centered psychological principles: A framework for school redesign and reform. Revision prepared by a Work Group of the American Psychological Association’s Board of Educational Affairs (BEA)” (1997), principii care vizează elevul şi procesul de învăţare, ţinând seamă atât de factorii interni cât și externi.

Consider că, acestea pot reprezenta, în aceeaşi măsură, şi principii ale învăţării unei învățări individualizate si diferentiate motiv pentru care le voi reda mai jos:

a. Factori cognitivi şi metacognitive

1. Natura procesului de învăţare presupune că învăţarea unor teme complexe se realizează mai eficient daca este realizată prin însușirea gradată a cunoștințelor prin raportare la experiențele anterioare de învățare. Elevii sunt activi, autonomi și se fac răspunzători de evoluția lor pe parcursul procesului de învățare .

2. Obiectivele procesului de învățare demonstrează că în timp, având suportul și ghidarea procesului de instruire, elevii își pot crea reprezentări semnificative și coerente ale cunoașterii. Strategia învățării constă în atingerea scopului principal a procesului educațional. Pentru a realiza o învățare eficientă și de a-și construi stategiile de gândire necesare trebuie să-și urmarească scopurile prin raportare explicită la sine.

3. Construirea cunoaşterii arată că elevii pot lega noua informaţie cu elementele cunoaşterii existente, de o manieră inteligibilă. Aceste legături se pot realiza printr-o varietate de forme de la adiție, la construcție sau organizare a informațiilor deja existente. Profesorii îi pot ajuta pe elevi să integreze și să-și dezvolte deprinderile prin numeroase strategii ce presupun de altfel o învățare eficientă și de durată.

4. Gândirea strategică demonstrează că elevii pot dezvolta strategii eficiente de gândire care favorizează atingerea scopurilor şi obiectivelor învăţării. Rezultatele învăţării pot simplificate dacă învățătorii îi ajută pe elevi în alegerea strategiilor care să-i favorizeze din punct de vedere covnitiv și nu numai.

5. Gândirea despre gândire presupune strategiile ce faciliteaza dezvoltarea operaţiilor mentale prin raportare la creativitate. Elevii pot reflecta asupra propriului mod de a gândi și a învăța, cum reușesc să atingă obiectivele învățării utilizând stategii și metode adaptate dar și cum înregistrează progresul spre realizarea acestui scop. În plus, ei își pot da seama dacă progresul nu este suficient, utilizând tehnici specifice pentru dezvoltarea lor cognitivă și metacognitivă ce contribuie la asumarea procesului de învățare dar și spre eficientizarea lui.

6. Contextul învăţării Îarată că învăţarea este influenţată de factori ambientali, incluzând cultura, tehnologia şi practicile instrucţionale. Influenţele sociale pot crea o

variatea de efecte asupra multor dintre variabilele învățării precum motivație, strategii de gândire și învățare. Procesele instucționale trebuie să aducă un aport informațional prin referire la potentialul cognitiv de gândire și învățare a elevilor

b. Factorii motivaţionali şi afectivi

7. Influenţele motivaţionale şi emoţionale asupra învăţării arată că motivaţia este şi ea influențată de o serie de factori de natura emoțională, cognitivă, pedagogică și psihologică. Emoțiile fiind cele care crează mediul de învățare mai mult sau mai puțin relaxant acestea contribuind la obținerea performanței, fie ea ridicată sau slabă.

8. Motivaţia intrinsecă pentru învăţare implică creativitatea şi demonstrează că este cea ce participă explicit la motivația elevului. Motivarea intrinsecă pentru învățare este reliefată de creativitatea, curiozitatea, gândirea alternativă a elevilor. Aceste elemente sunt evidențiate de atribuirea importanței sarcinilor pe care le percep a fi interesante, fiind realizată o conexiune între complexitatea acestora si abilitățile pe care aceștia le dețin.

9. Efectele motivaţiei asupra efortului arată că achizițiile informaționale precum si dezvoltarea deprinderilor cu caracter complex solicită un efort de durată din partea elevilor necesitând în permanență o gestionare a acestora la nivel practic. Efortul este un alt factor definitor al motivației astfel, profesorul trebuie să mențină și să solicite permanent motivația prin tehnici de adminstrare a activităților antrenante de învățare, prin diferite activități care să direcționeze motivația intrinsecă spre învățarea eficientă.

c. Factori ai dezvoltării sociale

10. Influenţe ale dezvoltării asupra învăţării admite că pe măsură ce individul se dezvoltă, pentru învăţare apar diverse oportunităţi şi constrângeri. Învăţarea devine eficientă atunci când procesul de învățământ se concentrează asupra particularităților individuale din plan intelectual, fizic, social și psihic a fiecarui elev în parte. Toate ariile de dezvoltare ale elevilor sunt afectate de experiența vieții, de educarea în cadrul familiei și a societății. Crearea contextului optim de învățare este favorizat de raportarea la individualizare și diferențiere prima acțiune a cadrului didactic fiind de a conștientiza apoi de a acționa în acest sens.

11. Influenţe sociale asupra învăţării demonstrează învăţarea este influenţată de interacţiuni sociale, relaţii interpersonale şi intrapersonale precum şi comunicarea cu ceilalţi. Învăţarea poate fi ameliorată când elevii are oportunitatea de a interacţiona şi colabora cu alţii la sarcina de lucru.

d. Diferenţe individuale

12. Diferenţe individuale în învăţare arată că elevii fiind diferiți atunci și capacitățile și stategiile învățării sunt diferite prin raportare la experiență și ereditate. Profesorii trebuie să țină cont de aceste diferențe și să actioneze în activitațile educaționale specifice favorizandu-le și respectându-le.

13. Învăţarea prin diversitate devine eficientă atunci când se ține cont de diferențele dinte elevi la nivel cognitiv, psihic, social și cultural. Aceste diferențe de limba, statut, etnie și convingeri religioase influentează învățarea astfel intru cât sunt respectate și valorificate în activitățile educaționale acestea vor contribui la creșterea motivației, a randamentului învățării precum și a calității acesteia.

1*4. Standardele şi evaluarea* presupune că trebuie stabilite standarde medii spre ridicate precum și evaluarea realizată spre oferirea feedback-ului asupra procesului, a produsului și a progesului în obținerea lui reprezintă partea funcțională procesului de învățare Evaluarea oferă profesorilor feedback-ul referitor la stadiile activităților didactice, astfel acestia poate sesiza nivelul de întelegere a informațiilor de către elev, progresul obținut în urma realizării unor sarcini de învățare precum și direcția de atingere a obiectivelor propuse.

Forme și strategii ale individualizării și diferențierii

Instruirea diferenţiată este eficientă, în învăţământul de masă, în sensul că pe de o parte elevii cu capacități înalte pot face performanță iar pe de altă parte elevilor lenți le este accelerat ritmul de învățare. În ceea ce priveşteorganizarea instruirii diferenţiate în învăţământul de masă, se fundamentează pe combinarea activităţii frontale, cu activitatea pe grupe sau în perechi.

Îmbinarea celor trei forme de organizare a învăţării într-un mod eficient se bazează pe componenta socială de relaţionare inter-umană, cât şi cea intrapersonală care urmărește dezvoltarea armonioasă și echilibrată.

Învăţământul frontal îşi pune bazele pe trăsături de personalitate date de vârsta biologică şi de cea mentală a elevilor ce determină învăţarea prin coordonare, în schimb învăţarea pe grupe completează anumite nevoi de învăţare particulare, axate pe stiluri de învăţare, tipuri de inteligenţă, competenţe şi abilităţi diferite.

Organizarea învățământului pe grupe se realizeaza prin respectarea omogenității si eterogenitatii colectivitatii. Primul presupune constituirea de ”grupe de 3- 8 elevi care să funcţioneze ca nişte microcolectivităţi formale, pe criterii stabilite anterior şi cu o structură precisă iar al doilea principiu, al eterogenităţii, presupune organizarea de microcolectivităţi informale, constituite prin iniţiative spontane, individuale, după preferinţele elevilor sau ale profesorilor.”(M.E.C.T.S, 2011, pp.16-18)

Organizarea învățământului individual nu se rezumă doar la trăsăturile generale şi particulare ale elevilor, ci şi la însuşirile individuale ale fiecaruia în activitatea de predare-învăţare-evaluare. Avantajul proiectării activităţii didactice individuale constă dezvoltarea capacității de autoformare și autodezvoltare, în plus valorifică potențialul real al fiecarui elev în parte.

Modalităţile de organizare a învăţării diferenţiate şi individualizate sunt:

a. *Activitatea individuală pe teme comune*: elevul realizează aceleaşi sarcini de învăţare, dar individual, fără sprijinul unui coechipier sau al unui grup;

b. *Activitate individuală pe grupe de nivel:* elevul realizează sarcini de învăţare diferenţiate ca volum şi grad de dificultate, în vederea atingerii standardelor de performanţă diferite: minime, medii şi maxime;

c. *Activitate individuală realizată personalizat:* elevul realizează sarcini de învăţare pe teme diferite, adaptate particularităţilor individuale, fizice, psihice, ale ritmului şi stilului de învăţare.

Cunoaşterea elevilor este o condiţie obligatorie pentru o proiectare diferenţiată corectă astfel, învăţarea devine un proces individual, deoarece elevii lucrează într-un ritm propriu. Fără instruirea diferenţiată nu se pot înregistra rezultate favorabile nici pentru elevii cu capacități înalte nici pentru cei care prezintă dificultăți de învățare.

În vederea proiectării învățării diferenţiate corecte prima etapă este reprezentată de evaluarea inițială ce constă în identificarea achiziţiilor anterioare ale elevilor, cunoştinţele, competenţele, abilităţile, valorile şi atitudinile. Cea mai utilizată formă de evaluare inițială este testul iniţial în urma căruia se poate stabili planul de intervenţie personalizat astfel se vor elabora programe de recuperare şi programe de îmbogăţire.

Situaţia de învăţare alcătuită din condiţiile interne (personalitate, motivaţie, învăţare, inteligenţe etc.) şi externe (metode, strategii, mijloace, resurse etc.) devine eficientă doar daca cadrul didactic în realizarea secvenţei de instruire reușește să le contopească spre atingerea obiectivelor**.**

Succesul școlar. Definiție și repere teoretice

Succesul școlar se definește prin „formarea la elevi, în concordanță cu cerințele programelor școlare, a structurilor cognitive (sisteme de cunoștinte) operaționale (priceperi,

capacitaţi, abilităţi), psihomotrice (deprinderi), afectiv-motivaţionale si socio-morale (atitudini, trăsături de voinţă si de caracter).” (Stoica, 1996, p.154).

În lucrarea *Fundamente ale succesului educațional* (2004) Liliana Stan atribuie conceptului de succes școlar, ce este caracterizat de relativitate, un ansamblu de termeni ce conturează semnificația absolută a acestuia:

- *Randamentul* numește capacitatea de producție (a unui om, a unui utilaj, etc.) într-o unitate de timp dată și luând în calcul consumul prin care se obțin anumite efecte. Radamentul elevului vizează valoarea rezultatelor obținute în funcție de posibilitățile cognitive ale acestuia și intensitatea efortului depus
- *Performanța* se referă la un rezultat foarte bun, deosebit de valoros, obținut de o persoană sau de un sistem tehnic, prin raportare la alte rezultate similare. Performața școlară indică nivelul la care se ridică realizările individuale sau colective într-un domeniu de activitate, în evaluarea ei ținându-se cont atât de aspectele cantitative cât și calitative.
- *Calitatea* reprezintă totalitatea însușirilor și laturilor esențiale ale unui lucru sau ale unei activități. Ea desemnează și însușirea bună sau rea a unei activități, manifestări, a unui obiect.
- *Progresul* este opus decăderii și vizează o dezvoltare, evoluție, amelioarare, schimbare în bine.
- *Eficiența* se referă la calitatea de a produce efectul (pozitiv) așteptat, de asemenea se referă la ceea ce produce un efect folositor.

Factori ai succesului școlar

Succesul școlar este cel ce asigură feedback-ul în privința modelării corecte a personalității elevului, astfel el are loc sub influența anumitor factori de ordin biologic, psihologic, intelectual, pedagogic, și stresant:

- *factorii biologici* – fac trimitere la starea de sănătate a întregului organism, la anumite lipsuri ale sistemelor principale răspunzatoare de starea de echiliubru a acestuia, calitatea sistemului nervos ce se preocupă de relizarea conexiunilor dintre neuroni și transmițători care asigură rapiditatea recepționării de semnale nervoase, analiza complexă a funcțiilor creierului, etc.
- *factorii psihologici*- sunt reprezentați de procesele psihice de natura cognitivă, afectivă și volitivă precum însușirile acestora de ordin temperamental, aptitudinal dar și comportamental deteminat de interese de fenomene psihice precum atenția și limbajul dar și nivelul de inteligență toate acestea având rol hotărâtor în obținerea unor caracteristici generale referitoare la personalitate, atitudine și voință, favorabile sau mai puțin favorabile precum diverse tulburări de personalitate sau de activitate.
- *factorii intelectuali*-sunt cei ce fac trimitere la anumite particularități ale inteligenței dar și la procesele cognitive precum gândirea memoria, atenția etc, care conturează personalitatea unica a ființei umane.
- *factorii pedagogici*-face referire la acțiunile cadrului didactic în relizare proceselor de învățământ (predare, învățare și evaluare) dar și a caracteristicilor de natură individuală a acestuia ce țin de stil, proiectare și implementare toate fiind răspunzătoare de realizarea succesului școlar al elevilor
- *factorii socio-culturali*-înglobează factorii psihologici, sociali și culturali a familiei de proveniență a copilului dar și a grupurilor sociale în care acesta frecventează.
- *factorii stresanți*-sunt cei determinanți ai tulburarilor de natură fiziologică (boli cronice, endocrine sau neurologice), de natură biofizică (frig, aer

poluat, iluminare necalitativă, zgomot, etc,.) sau de natură psiho-socială (suprasolicitare, utilizarea precară și abuzivă a gaget-urilor și mijloacelor mass-media, relații defectuase în mediul școlar precum cel social familial și nu numai) *(Dumitru, Stoica, 1982)*

În lucrarea „Factorii reușitei școlare" (1998, p. 19), M. Jigău vorbeste despre existența a trei tipuri de indicatori în funcție de care se stabilește succesul sau insuccesul școlar, pe de cealaltă parte : aptitudinea elevului de a-și însuși informațiile transmise și posibilitățile de operare cu acestea; capacitatea de relaționare cu grupul școlar ; interiorizarea unor norme școlare și valori sociale acceptate.

Diferenţierea şi individualizarea sunt strategii importante ce contribuie la prevenția insuccesului școlar dar și de susținere a randamentului scolar. Diferenţierea presupune adaptarea activităţii didactice, sub raportul conţinutului, al formelor de organizare şi al strategiilor didactice la particularităţile educabililor şi la tipurile de individualităţi.

Relația dintre procesele indivializarii-diferențierii și succesul școlar. Studiu empiric.

S-a realizat un demers investigative de verificare a percepției cadrelor didactice din învățământul primar asupra relației dintre actul individualizării și diferențierii și succesul școlar prin intermediul unei anchete pe bază de chestionar.

Acesta a fost aplicat pe un lot de 40 de profesori pentru învățământul primar din județul Iași. Cercetarea a fost realizată în mai 2019, iar chestionarul a fost administrat atât în mediul urban, cât și în mediul rural. Chestionarul cuprinde 4 itemi cu caracter general referitoare la statutul, clasa, poziția și mediul de proveniență a școlii unde activează profesorii și 9 itemi cu caracter specific ce au variante de răspuns pe o scară Likert de la 0 la 3, unde 0- niciodată; 1- rar ; 2-des şi 3- foarte des. Respondenții au fost selecționați aleatoriu și și-au exprimat benevol participarea la acest studiu. Chestionarul a fost aplicat online.

Obiectivele cercetării au constat în:

1. Identificarea *modalităților de cunoaștere a școlarului mic* utilizate în vederea realizării învățării individualizate și diferențiate

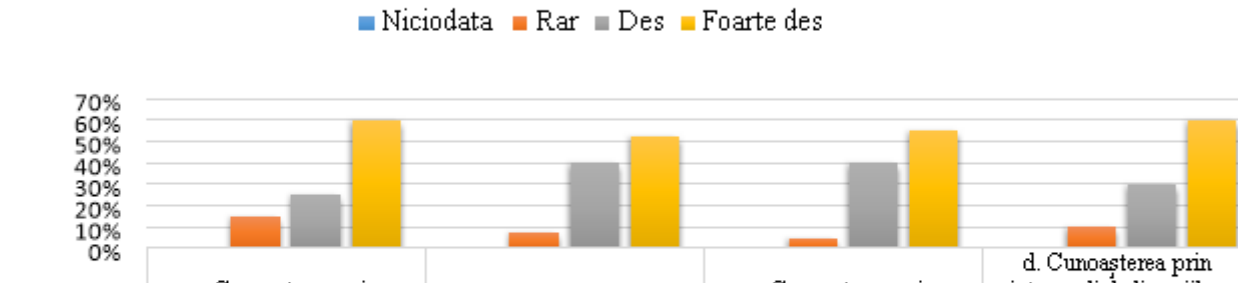
2. Identificarea modalităților concrete prin care are loc individualizarea și diferențierea instruirii prin raportare la *contextul formal.*

3. Identificarea *modalităților eficiente de organizare a activității* didactice utilizate in vederea realizarii unei invatari individualizate și differentiate

4. Analiza metodelor de *motivare* a elevilor spre atingerea succesului școlar

Itemii chestionarului ce vizeaza explicit obiectivele cercetarii cât și rezultatele acestora vor fi redați mai jos într-o manieră grafică:

1. Care sunt acțiunile de cunoaștere a școlarului mic care contribuie la individualizarea și diferențierea învățării în scopul obținerii succesului școlar?

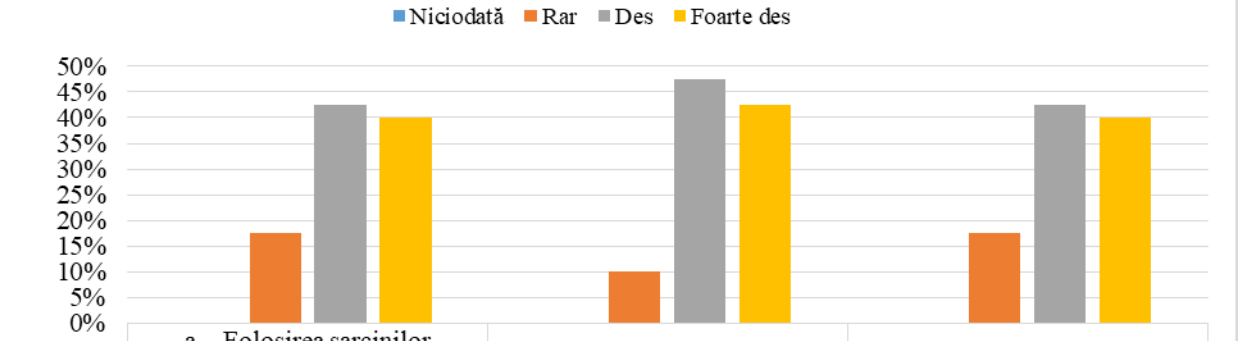


	a. Cunoașterea prin intermediul testelor de evaluare inițială, continuă și sumativă	b. Cunoașterea prin intermediul discuțiilor cu familia	c. Cunoașterea prin intermediul observației sistematice a comportamentului	d. Cunoașterea prin intermediul discuțiilor cu elevii, în scopul identificării așteptărilor și intereselor în învățare
Niciodata	0%	0%	0%	0%
Rar	15%	7.50%	5%	10%
Des	25%	40%	40%	30%
Foarte des	60%	52.50%	55%	60%

Din frecvența răspunsurilor referitoare la acțiuni de cunoaștere a școlarului mic care contribuie

la individualizarea și diferențierea învățării în scopul obținerii succesului școlar profesorii tind să abordeze *cunoașterea prin intermediul testelor de evaluare inițială, continuă și sumativă* dar și prin intermediul *discuțiilor cu elevii* în scopul identificării așteptărilor și intereselor în învățare. Prin integrarea celor două acțiuni putem spune că o cunostere mai atentă și echilibrată a elevului nu se poate realiza doar prin lupa obiectivității ci mai degrabă prin implicarea directă a acestuia în demersul de crearea a unei învățări individualizate si diferențiate**.**

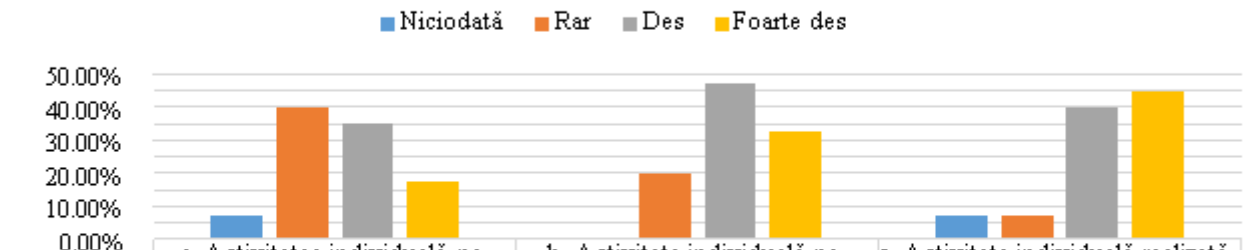
2. Care sunt modalitățile concrete de acțiune pe care le utilizați în scopul individualizării și diferențierii învățării în context formal?



	a. Folosirea sarcinilor diferențiate în funcţie de aptitudinile, înclinţiile, opţiunile, nivelul de dezvoltare intelectuală al fiecărui elev;	b. Încurajarea învatarii la nivel de grup	c. Respectarea ritmului diferit în învățare și alocarea intervalelor de timp diferențiate
Niciodată	0%	0%	0%
Rar	17,50%	10%	17,50%
Des	42,50%	47,50%	42,50%
Foarte des	40%	42,50%	40%

Frecvențele înregistrate pentru fiecare răspuns sugerat de întrebărea adresată demostrează că profesorii utilizează concomitent cele 3 modalități de individualizare și diferențiere în cadrul contextului formal.

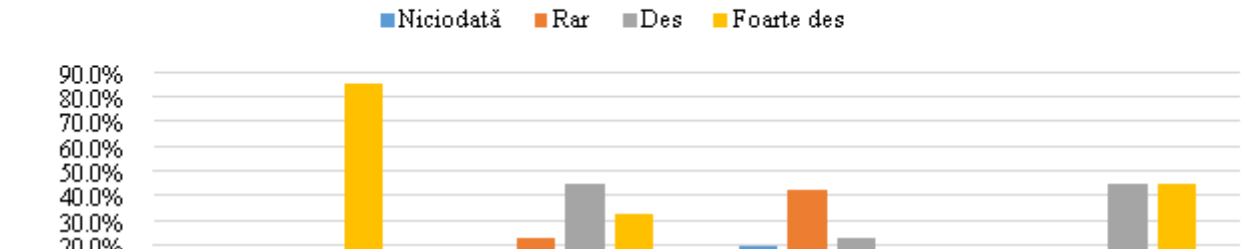
3. Care considerați că sunt cele mai eficiente modalități de organizare a învățării diferențiate și individualizate?



	a. Activitatea individuală pe teme comune	b. Activitate individuală pe grupe de nivel	c. Activitate individuală realizată personalizat
Niciodată	7.50%	0%	7.50%
Rar	40%	20%	7.50%
Des	35%	47.50%	40%
Foarte des	17.50%	32.50%	45%

Dintre modalitățile de organizare sugerate putem observa că cele mai apreciate sunt activitățile individuale pe grupe de nivel dar și activitatile individuale realizate personalizat acestea fiind susținute de componenta principală a individualizării și diferențierii, și anume cunoașterea școlarului mic prin intermediul testelor precum și a discuțiilor referitoare la expectanțe acestora la activitățile școlare.

4. Care sunt modalitățile prin care motivați elevii în scopul obținerii succesului școlar?



	a. Aprecieri verbale, încurajări, laude;	b. Notarea în momentul înregistrării performanței în învățare;	c. Recompense stabilite în colaborare cu familia;	d.Conștientizare asupra trăirilor pozitive resimțite în momentul reușitei;
Niciodată	0.0%	0.0%	20.0%	0.0%
Rar	0.0%	22.5%	42.5%	10.0%
Des	15.0%	45.0%	22.5%	45.0%
Foarte des	85.0%	32.5%	15.0%	45.0%

Modalitățile de motivare a elevilor în scopul obținerii succesului școlar cele mai utilizate de profesori sunt in proporție de 85% aprecieri verbale, încurajări, laude, însă acestea sunt completate de de actiunile de conștientizare asupra trăirilor pozitive resimțite în momentul reușitei, astfel elevul fiind incurajat sa repete experiența.

Concluziile cercetării

Privind în ansamblu, din datele cercetării putem desprinde o serie de concluzii referitoare la tema studiului. Astfel, individualizarea si diferențierea procesului educaționalsunt premise exponențial determinate ale succesului școlar, rezultatele obținute prin intermediul chestionarului evidențiind modalitățile și acțiunile abordate de către profesori în învățământul de masă întru susținerea acestuia, dar și bariere ce intervin în satisfacerea unul învățământ individualizat.

Având la bază analiza rezultatelor obţinute, putem exemplifica categoriile de probleme cel mai frecvent întâlnite în practica educaţională - probleme identificate de cadrele didactice ce impun o reconsiderare a procesului de învățare, astfel se propune o serie de soluții care favorizează și crește calitatea învățământului:

- Reorganizarea spațiului educațional prin crearea unor clase spațioase, cu un număr de copii relativ mic la clasa care să permită realizarea învățării individualizate și diferențiate;
- Susținerea elevilor prin programe de recuperare și compensare de către profesorul de la clasă precum și colaborarea și îndrumarea periodică a acestora către consilierii școlari;
- Crearea unor cursuri de mentorat caresă ajute profesorii în proiectare activităților educaționale, să ofere sugestii metodice și strategii diversede individualizare și diferențiere precum și cursuri pentru educarea părinților și a adulților;

Prin analiza realizată putem spune că viziunea profesorilor în privința individualizării și diferențierii este redată în activitatea didactica a acestora care tinde treptat spre a deveni o formă de organizare a proceselor de învățământ spre obținerea imediată și de durată a succesului școlar

BIBLIOGRAPHY

1. American Psychological Association, *Learner-Centered psychological principles: A framework for school redesign and reform.* Revision prepared by a Work Group of the American Psychological Association's Board of Educational Affairs (BEA), 1997. http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf

2. Corvin Jodi O'Meara. *Beyond Differentiated Instruction*. USA, 2010

3. Curriculum Național, *Repere pentru proiectare și actualizare,* Institutul de Științe ale Educației, București, 2015

4. Golu P. *Motivație și optimum motivațional*, în Psihologie Scolară, București, Litografia Universității București, 1987

5. Golu, M., Dicu, A., *Introducere în psihologie*, Editura Paideia, Bucuresti. 2005

6. Hamm M., Adams D. *Differentiated Instruction for K-8 Math and Science*, , Routhledge, New York, 2013,

7. Hoca L-C. *Eficienţa activităţilor diferenţiate matematice cu elevii din ciclul primar*. Ed. Sfântul Ierarh Nicolae, 2010,

8. M.E.C.T.S, *Dezvoltarea profesională continuă pe componenta instruirii diferenţiate a elevilor,* București, 2011

9. Noveanu E. *Centrare pe elev.* Revista de pedagogie, nr. 1-6, 2007

10. Petrescu, P. , L. Sirinian, 2002, Management educațional, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2002

11. Radu Ioan. Învăţământul diferenţiat. Concepţii şi strategii, E.D.P. Bucureşti, 1978

12. Stan. L; *Fundamente ale succesului educațional*, Ed. Fundației AXIS, Iași, 2004